

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

PAR
STÉPHANIE BARSALOU

L'APPROCHE MULTISENSORIELLE AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE DE
L'ESPAGNOL LANGUE TIERCE EN CLASSE DE 1^{ER} CYCLE SECONDAIRE

JUILLET 2016

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de cet essai requiert son autorisation.

À mes parents, merci pour votre soutien et vos encouragements.

REMERCIEMENTS

Le travail ayant mené à la rédaction de cet essai n'aurait pas été chose possible sans le soutien, l'écoute et les encouragements de certaines personnes que je tiens à remercier.

Tout d'abord, je voudrais offrir de sincères remerciements à Madame Nicole Landry, directrice de cet essai et professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières qui m'a soutenue et m'a guidée tout au long de ma démarche. Son écoute, sa compréhension ainsi que ses commentaires constructifs m'ont permis d'approfondir le sujet choisi tout en permettant une introspection de mon travail en tant qu'enseignante.

Je tiens aussi à remercier Madame Mariane Gazaille, professeure et superviseure de stage. Votre dynamisme et votre passion m'ont fait comprendre l'importance de ne pas s'oublier lorsque l'on porte le chapeau d'enseignante.

Je ne peux passer sous silence mes élèves, la direction et le personnel du Collège Saint-Maurice de Saint-Hyacinthe. Lorsque j'ai entrepris cette démarche il y a quatre ans, j'ai eu le soutien de tous et l'occasion m'est enfin donnée de souligner à quel point le milieu dans lequel je travaille a été une grande source d'inspiration.

Enfin, je voudrais remercier ma famille et tout particulièrement mes parents. Exercer dans le milieu de l'éducation et entreprendre des études universitaires au même moment n'a pas été de tout repos. Merci de m'avoir encouragée. Vous avez été le fort sur lequel j'ai toujours pu compter.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----|
| REMERCIEMENTS | iii |
| LISTE DES TABLEAUX..... | vi |
| LISTE DES FIGURES..... | vi |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES | vi |
| RÉSUMÉ | vii |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE I..... | 5 |
| PROBLÉMATIQUE | 5 |
| 1.1 Origine du problème et contexte d’enseignement | 5 |
| 1.2 L’apprentissage d’une langue tierce (L3) dans le programme de formation | 7 |
| 1.3 Intérêt d’offrir aux élèves des occasions d’apprendre dans des situations authentiques et significatives | 9 |
| 1.4 Idée de développement et questions associées..... | 11 |
| 1.5 Portée théorique et pratique du projet pour le développement de nos compétences professionnelles en enseignement | 13 |
| CHAPITRE II | 7 |
| CADRE DE RÉFÉRENCE | 7 |
| 2.1 L’apprentissage des langues, plus particulièrement l’espagnol langue tierce..... | 7 |
| 2.2 Les approches pédagogiques dans le domaine des langues | 9 |
| 2.3 L’approche multisensorielle en langue | 21 |
| 2.4 Multimodalités sensorielles et rétention du vocabulaire en langue | 24 |
| 2.5 Situations d’apprentissage-évaluation authentiques | 26 |
| 2.6 Objectifs..... | 30 |
| CHAPITRE III | 31 |
| MÉTHODOLOGIE..... | 31 |
| 3.1 Description de la démarche générale | 31 |
| 3.2 Description de l’intervention dans une approche traditionnelle (AT) | 32 |
| 3.3 Description de l’intervention dans une approche multisensorielle (AMS) | 32 |

| | |
|---|----|
| 3.4 Cueillette de données et instrumentation | 26 |
| 3.5 Justification des outils utilisés | 37 |
| 3.6 Méthodes de traitement et d'analyse des données | 38 |
| CHAPITRE IV | 31 |
| RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION | 31 |
| 4.1 Présentation des résultats associés aux questionnaires | 31 |
| 4.2 Présentation des résultats associés à la fiche d'appréciation gustative | 40 |
| 4.3 Analyse de l'intervention | 42 |
| CHAPITRE V | 40 |
| SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSIONS | 40 |
| RÉFÉRENCES | 52 |
| APPENDICE A | 57 |
| DÉROULEMENT DES COURS DE L'APPROCHE TRADITIONNELLE (AT) | 57 |
| APPENDICE B | 51 |
| DÉROULEMENT DES COURS DE L'APPROCHE MULTISENSORIELLE (AMS) | 51 |
| APPENDICE C | 62 |
| LISTE DES MOTS (FRUITS ET LÉGUMES) - AT | 62 |
| APPENDICE D | 63 |
| QUESTIONNAIRE ÉCRIT – TEST TEMPS 1 (AT) | 63 |
| APPENDICE E | 65 |
| LISTE DES MOTS APPROCHE MULTISENSORIELLE (AMS) | 65 |
| APPENDICE F | 66 |
| QUESTIONNAIRE ÉCRIT – TEST TEMPS 2 (AMS) | 66 |
| APPENDICE G | 68 |
| FICHE D'APPRÉCIATION GUSTATIVE (AMS) | 68 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|----|
| Tableau 4.1 - Synthèse des résultats aux tests de vérification des connaissances | 38 |
| Tableau 4.2 - Compilation des fiches d'appréciation gustative (positive) | 40 |
| Tableau 4.3 - Compilation des fiches d'appréciation gustative (négative) | 40 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|--|----|
| Figure 2.1. Schéma du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb | 28 |
| Figure 2.2. Approche multisensorielle (AMS) – Apprentissage expérientiel | 29 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

Approche multisensorielle (AMS)

Approche traditionnelle (AT)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)

Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)

Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)

Total Physical Response (TPR)

RÉSUMÉ

Alors que le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006) mentionne l'importance de l'aspect communicatif en classe de langue, nous nous sommes questionnée sur la façon de favoriser l'apprentissage en espagnol langue tierce, en particulier la diversification et la rétention du vocabulaire, à partir d'une approche différenciée : l'approche multisensorielle. Nous avons constaté chez nos élèves, une tendance à oublier le nouveau vocabulaire appris s'il n'était pas mis en contexte. Pour les aider, nous avons conçu une séquence d'apprentissage-évaluation en deux temps pour voir si l'utilisation de situations d'apprentissage authentiques exploitant diverses modalités sensorielles pouvait avoir un impact sur la diversification des mots et sur leur rétention comparativement à une approche plus traditionnelle, moins contextualisée. Le questionnement à l'origine de cet essai était le suivant : est-ce que l'approche multisensorielle, favorisant la mise en commun de diverses modalités sensorielles au service de l'apprentissage en espagnol L3, peut amener une meilleure rétention et une diversification du vocabulaire chez nos élèves de 1^{er} cycle secondaire?

Afin de mieux comprendre le potentiel de l'approche multisensorielle (AMS), nous avons effectué un premier test après avoir privilégié une approche traditionnelle (AT) puis trois périodes plus tard, les élèves ont passé un deuxième test après avoir vécu des activités dans une approche multisensorielle (AMS). À partir de l'analyse des résultats, on peut affirmer que l'emploi de modalités sensorielles combinées et en contexte d'utilisation du vocabulaire, comme c'est le cas dans l'approche multisensorielle expérimentée (AMS), semble avoir favorisé la rétention et la diversification du vocabulaire chez nos élèves. L'intervention a aussi eu un impact sur le développement de nos compétences professionnelles en enseignement, dont la conception et le pilotage de situations d'apprentissage-évaluation authentiques et signifiantes pour les élèves.

Descripteurs : *approche multisensorielle, espagnol langue tierce, situations authentiques*

INTRODUCTION

Depuis que nous enseignons, nous sommes fascinée par l'utilisation d'objets et de divers outils nous donnant la possibilité d'aller chercher l'attention de nos élèves. Ce n'est qu'en commençant la maîtrise en enseignement secondaire, il y a quatre ans, que nous avons enfin pu nommer avec précision ce que nous faisons en classe depuis des années : l'emploi de différentes stratégies d'enseignement qui s'inscrivent directement dans le courant de l'approche multisensorielle en éducation. Ce courant dit « communicatif » en langue a pris son essor dès le début des années 1990. Pour répondre aux attentes de ce courant, l'approche différenciée, dont l'utilisation de diverses modalités sensorielles, est souvent de mise puisqu'elle vise l'authenticité, la contextualisation, l'interaction et le rôle actif de l'apprenant face à ses apprentissages (Bailly & Cohen, 2009).

En enseignement, il arrive souvent que l'on privilégie une façon de faire sans toutefois pouvoir l'expliquer. L'acte d'enseigner n'est pas étranger à qui nous sommes et l'habitus du maître guide très souvent nos décisions pédagogiques (Perrenoud, 1983). De ce fait, la mise en place d'activités reflète très souvent notre personnalité. Partant du fait que certains enseignants préfèrent travailler par projets en se basant sur les intérêts et le vécu des élèves, il en découle une pédagogie active que Perrenoud (1983) décrit comme une sorte de « bricolage ». L'aspect créatif adopté, en plus d'élargir la gamme des activités proposées, permet un enrichissement et une appropriation du rôle de l'enseignant qui se détache d'une pédagogie traditionnelle en laissant une plus grande liberté à l'innovation dans son enseignement. L'adoption de cette pratique pédagogique est souvent le résultat d'une habitude et de réponses positives de la part des élèves nous incitant à poursuivre dans la même direction.

Or, utiliser « les sens » dans le cadre d'un enseignement de niveau secondaire peut paraître trop ludique pour certains enseignants qui n'ont pas la réaction première d'utiliser différentes stratégies pour soutenir les démarches d'apprentissage de leurs élèves. Pour plusieurs de nos collègues, qui ne sont pas familiers avec l'approche multisensorielle en éducation, l'utilisation d'objets concrets et la stimulation des sens grâce à différentes stratégies d'enseignement sont davantage considérées comme des aspects ludiques à exploiter en période de jeux que comme des éléments constitutifs d'une approche pédagogique profitable en éducation et visant à favoriser les apprentissages scolaires. Cette attitude méfiante autour de l'approche multisensorielle nous apparaît d'autant plus marquée lorsque c'est le niveau d'enseignement secondaire qui est concerné.

De plus, nous constatons que ce ne sont pas toutes nos élèves de 1^{er} cycle secondaire qui sont réceptives à l'approche multisensorielle que nous privilégions dans notre enseignement d'une langue tierce. Comme nous sommes amenée à le faire avec certains enseignants et quelques parents, nous avons souvent à nous expliquer à propos d'un même commentaire qui insiste sur l'idée que les élèves ne sont plus à l'école primaire et qui prétend que nous devrions évoluer dans notre façon de leur enseigner une langue. Bref, dans notre milieu d'enseignement, il semble y avoir une méconnaissance de l'approche multisensorielle et des atouts qu'elle présente pour l'apprentissage d'une langue, dont l'espagnol L3. Plusieurs ne sont pas en mesure de passer outre l'aspect ludique souvent associé à l'utilisation de modalités sensorielles dans un but éducatif. Par exemple, pourquoi l'utilisation d'objets en plastique représentant des fruits et des légumes pourrait-elle faciliter les apprentissages? Ne voyant pas toujours les élèves sur une base hebdomadaire, nous nous devons d'être créatifs si nous voulons favoriser la rétention et l'utilisation de ce qui est appris. Lorsque nous arrivons en classe avec une valise pleine d'objets, cela crée de la curiosité et nous avons remarqué en conséquence un engagement actif des élèves dans leur participation. Cela a pour conséquence de nous pousser à continuer dans la même voie puisque nous voyons que l'utilisation d'objets est

un atout de taille à l'apprentissage en langue par l'intermédiaire des résultats versus la rétention et la diversification du vocabulaire en classe d'espagnol L3. À l'origine de cet essai se situe donc une idée de développement de la pratique dans nos classes de 1^{er} cycle secondaire, laquelle place l'approche multisensorielle au service de l'apprentissage de l'espagnol L3.

Nous tenions à partir des stratégies d'enseignement multisensorielles que nous utilisons déjà en classe — et qui plaisent à plusieurs de nos élèves — pour faire ressortir le potentiel et la pertinence de cette approche en considération du style d'apprentissage de chacun. Comme ces stratégies semblent porter des fruits sur le plan des apprentissages de nos élèves en langue, nous voulions en arriver à les décrire avec des termes précis et appuyer nos dires et nos actions pédagogiques sur des données de recherche et des expériences professionnelles documentées. Le stage II allait être l'occasion de le faire en faisant vivre à nos élèves différentes activités sensorielles correspondant à l'apprentissage du vocabulaire en langue L3.

En plus de contribuer au développement de compétences professionnelles du référentiel à l'enseignement (MEQ, 2001), cet essai permet de dégager des éléments théoriques et pratiques qui pourront être réinvestis directement dans notre pratique en enseignement des langues. De plus, une fois cet essai complété, nous souhaitons être en mesure de suggérer à d'autres enseignants un plus large spectre de stratégies d'enseignement susceptibles de rejoindre un plus grand éventail d'élèves dont les styles d'apprentissage diffèrent à l'intérieur d'une même classe (Fare, 2004).

Cet essai est constitué de cinq chapitres. Le premier chapitre met en lumière la problématique dégagée. Le second chapitre présente une synthèse des écrits portant sur l'utilisation et l'impact d'une approche communicative et différenciée, soit l'approche multisensorielle dans un cadre scolaire au service de l'apprentissage du vocabulaire en langue tierce permettant d'apporter un éclairage à notre problématique. Le troisième

chapitre décrit la méthodologie retenue pour mener à bien l'intervention en classe. Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus à la suite de la mise en place des situations d'enseignement-évaluation expérimentées dans le cadre du stage II. Le cinquième chapitre, quant à lui, présente une synthèse et une conclusion relativement aux atouts d'une approche multisensorielle en apprentissage de l'espagnol L3 en ce qui a trait, particulièrement, à la diversification et à la rétention du vocabulaire.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre traite de la pertinence de l'approche multisensorielle pour l'apprentissage de l'espagnol langue tierce en classe secondaire. Il comporte cinq parties. La première expose l'origine du problème et le contexte d'enseignement dans lequel il a été observé. Par la suite, il est question de l'apprentissage d'une langue tierce (L3¹) dans le programme de formation de l'école québécoise, suivi de l'intérêt d'offrir aux élèves des occasions d'apprendre dans des situations d'apprentissage authentiques et significatives. Cela nous amène à parler de la conception de situations d'apprentissage-évaluation fondées sur l'approche multisensorielle et des questions générales qui permettront de répondre au problème à la base de cet essai. Pour conclure ce chapitre, nous discuterons de la portée théorique et pratique du projet pour le développement des compétences professionnelles en enseignement.

1.1 Origine du problème et contexte d'enseignement

Enseignant l'espagnol depuis plus de quinze ans, nous avons toujours porté une attention particulière à l'apprentissage du vocabulaire. Or, nous nous sommes très vite rendu compte que les manières d'apprendre dites traditionnelles, par le biais de répétitions de mots ou de phrases hors contexte, n'amenaient pas nos élèves à réutiliser les termes appris dans une multitude de contextes. Lors de nos lectures, dans le cadre de ce programme de maîtrise, nous avons aussi découvert que pour avoir une certaine fluidité et pouvoir se débrouiller dans une langue étrangère - dont l'espagnol L3 qui n'est pas la langue maternelle de nos apprenants - un élève aura besoin d'environ 35 000 mots pour

¹ Nous considérons L3 comme une langue étrangère. La langue tierce suit l'apprentissage de la langue maternelle L1 et de la langue seconde L2, qui est l'anglais au Québec.

comprendre des textes écrits et ce chiffre ne serait que légèrement inférieur pour ce qui est de la compréhension à l'oral (Bisson, Van Heuven, Conklin & Tunney, 2014). Ainsi, l'enseignement d'une langue tierce à des élèves s'y initiant s'avère un défi très important lorsqu'il s'agit de susciter chez ceux-ci la bonne rétention et l'acquisition d'un vocabulaire varié pouvant être réutilisé dans différents contextes communicatifs, que ce soit à l'école ou dans leur future vie d'adulte.

Aux fins de cet essai, il est important de souligner que nous enseignons l'espagnol langue tierce dans un milieu francophone éloigné d'une métropole plurilingue (Saint-Hyacinthe) à de jeunes filles de douze à quatorze ans (premier cycle secondaire). Ne les voyant que quatre fois en trois semaines, nous considérons qu'il est primordial de proposer des situations d'apprentissages authentiques et signifiantes afin que nos élèves soient en mesure de réinvestir le vocabulaire enseigné en espagnol dans la vie de tous les jours. À cet effet, considérant que la classe est un milieu artificiel, nous veillons à établir un climat propice aux apprentissages. Notamment, nous nous efforçons de multiplier les occasions d'action et d'interaction. Nous déployons également des efforts pour soutenir les apprentissages en L3 à l'aide de modalités visuelles telles des affiches, des drapeaux et des objets se référant au vocabulaire récemment appris par les élèves. Plus précisément, dans notre enseignement, nous privilégions des stratégies qui s'inscrivent dans l'approche multisensorielle en éducation, comme le suggère Brazeau auprès d'enfants dyslexiques (1998). Par exemple, nous apportons des objets en classe pour attirer l'attention des élèves et les inciter à construire les concepts à partir de l'expérience vécue. Bien qu'il s'agisse d'une approche surtout promue au préscolaire-primaire (Gibson & Pick, 2000; Landry, 2006; Paoletti, 1999), nous croyons fermement qu'il y a un atout à utiliser ces stratégies d'enseignement dans le domaine des langues au secondaire, mais nous ne sommes pas outillée à le démontrer pour le moment. Nous enseignons beaucoup avec notre instinct et nous nous apercevons que l'approche multisensorielle semble bien fonctionner avec la plupart de nos élèves. Nous aimerions approfondir cette approche. À notre avis, l'approche multisensorielle ouvre une multitude d'opportunités pour

l'apprentissage d'une langue tierce en classe secondaire. C'est pourquoi cette approche doit être rendue explicite pour que les enseignants du secondaire et les élèves puissent en saisir la pertinence et voir comment elle peut être exploitée dans des classes de langue similaires à celles où nous enseignons.

1.2 L'apprentissage d'une langue tierce (L3) dans le programme de formation

L'espagnol, bien qu'il fasse partie du cursus du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), n'est pas enseigné systématiquement dans l'ensemble des institutions scolaires au Québec, tant privées que publiques (MELS, 2007). Plusieurs écoles l'offrent en cours optionnel alors qu'il s'offre de façon obligatoire dans des programmes d'éducation internationale. Par ailleurs, le milieu peut faire une grande différence selon les opportunités à pouvoir le mettre en pratique dans un contexte hors scolaire. Le fait qu'il soit enseigné loin d'une grande métropole ne facilite pas les échanges avec la communauté latine souvent peu nombreuse en région.

Avant même de mettre en lumière toute approche pédagogique à privilégier au secondaire pour l'apprentissage de l'espagnol langue tierce, il est important d'observer l'évolution de l'apprentissage des langues, maternelles ou étrangères, au fil des ans. Il ne faut pas remonter bien loin dans le temps pour découvrir que l'apprentissage des langues était perçu, par le mouvement behavioriste, comme un processus reposant sur un ensemble de « théories essentiellement associativistes (postulant des procédures imitatives mémorielles) pour rendre compte de l'activité d'acquisition du langage » (Bailly, 1997, p. 33). Cette façon de faire ne permettait aucune contextualisation des nouvelles connaissances. Passant par le cognitivisme et le constructivisme, le modèle behavioriste a évolué vers un modèle socioconstructiviste en enseignement-apprentissage des L2. Le modèle socio-constructiviste se différencie du constructivisme par une dimension, soit les interactions sociales entre le sujet et son environnement (Legendre, 2005) et ce dernier « privilégie le rôle actif de l'apprenant dans le processus de construction de ses con-

naissances » (Raby & Viola, 2007, p. 120) ; en plus de construire ses connaissances et ses représentations à partir d'expériences personnelles privilégiées par le constructivisme, cette interaction sociale permet à l'apprenant de participer activement au développement de ses connaissances puisqu'il a la chance d'interagir et de voir comment les autres se comportent dans la même situation (Legendre, 2005).

Depuis la réforme de l'école québécoise au début des années 2000, la perspective théorique adoptée, soit le socioconstructivisme, a fait en sorte que l'enseignement s'est ouvert encore plus sur le monde et le domaine des langues en est un bon exemple (MELS, 2006). L'importance de la culture comme soutien aux apprentissages fait en sorte que la connaissance d'une L3 comme l'espagnol devient un avantage indéniable dans le cursus scolaire. L'apprentissage de la L3 permet aux apprenants, en plus d'être en mesure de s'exprimer avec des locuteurs étrangers, le développement d'une attitude d'ouverture, de respect et de tolérance envers les autres (MELS, 2007). De plus, le PFEQ mentionne qu'il est du devoir de l'enseignant de faire de la classe un milieu riche et stimulant afin de plonger les élèves dans l'univers langagier et culturel, puisque le contact avec des locuteurs de langue tierce n'est pas toujours facile à réaliser dans un cadre scolaire.

Selon le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2007), les compétences que les élèves doivent développer dans le domaine des langues, dont fait partie l'espagnol L3, sont au nombre de trois. La première, et celle qui constitue l'élément central du programme, est l'interaction en espagnol. Il s'agit pour l'élève de *communiquer spontanément tant à l'oral qu'à l'écrit* dans le but d'exprimer ses besoins, ses appréciations ainsi que ses opinions sur divers sujets allant des plus simples aux plus complexes selon les exigences de la progression des apprentissages en langue tierce. *Comprendre des textes variés* constitue la deuxième compétence en langue tierce. Les élèves sont invités à construire du sens à l'écoute et à la lecture de divers textes ayant comme objectif de se familiariser avec les cultures hispanophones. La troisième compétence est celle

qui demande aux élèves de *produire des textes variés sous diverses formes* tout en ciblant la compréhension des particularités de la langue et la contextualisation des aspects culturels vus dans le cours (MELS, 2007). En plus des trois compétences mentionnées, il faut aussi que les concepts du contenu de formation soient enseignés tout au long des apprentissages. Parmi ceux-ci, les éléments linguistiques, les repères culturels, les stratégies d'apprentissage et d'utilisation de la langue ainsi que les démarches d'interaction, de compréhension et de production sont considérés comme essentiels au programme de langue tierce (MELS, 2007).

Pour rendre compte des compétences, il est nécessaire de proposer aux élèves des situations d'apprentissage-évaluation qui se définissent comme un ensemble constitué d'une ou plusieurs tâches à réaliser par l'élève en vue d'atteindre le but fixé (MELS, 2007). Ces tâches permettent aux enseignants de fournir des opportunités aux élèves pour réaliser les apprentissages attendus tout en assurant un suivi au développement des compétences. Les situations d'apprentissage-évaluation sont des occasions offertes aux élèves d'apprendre de nouvelles connaissances afin de pouvoir les transférer dans des situations de la vie de tous les jours.

1.3 Intérêt d'offrir aux élèves des occasions d'apprendre dans des situations authentiques et significantes

La troisième compétence professionnelle en enseignement du Ministère de l'Éducation du Québec (2001) souligne la nécessité de créer des situations significantes et ouvertes afin de permettre les apprentissages. Toutefois, il est nécessaire d'appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie comme en fait mention la première composante de cette compétence. Pour faire en sorte de mettre de l'avant des situations authentiques à faire vivre aux élèves, ces dernières doivent être tirées de la vie normale et proche d'une situation réelle. En plus d'être motivantes, elles doivent aussi être significantes en rejoignant les élèves dans leurs intérêts (MELS, 2006). En ce sens, contextualiser les notions

à apprendre par l'intermédiaire de l'utilisation de modalités sensorielles permet à l'élève de faire des liens avec son propre vécu tout en le mettant au centre même de ses apprentissages. À cet effet, une récente étude de l'Institut Max Planck publiée en Allemagne (2015a) montre les bienfaits d'une approche multisensorielle pour l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère, qu'elle soit seconde ou tierce. Selon ces chercheurs, il est plus facile de retenir de nouveaux mots dans une autre langue si le cerveau peut faire des liens avec différentes perceptions sensorielles pouvant être associées à ces mots. Plus précisément, cette étude démontre que recourir à des combinaisons de différentes perceptions sensorielles serait bénéfique pour la rétention du vocabulaire.

Toujours selon le référentiel des compétences professionnelles en enseignement (MEQ, 2001), la cinquième composante de la troisième compétence, soit créer des situations signifiantes et ouvertes afin de permettre les apprentissages, cite l'importance de choisir des approches variées et appropriées au développement des compétences du programme, ce qui permettrait aux élèves de poursuivre les apprentissages à l'extérieur du cadre scolaire. Jumelée à cette composante, soulignons la dernière composante de la troisième compétence qui demande à ce que les situations d'apprentissage soient intégrées dans des contextes variés faisant des liens avec le vécu des élèves tout en les mettant en action (MEQ, 2001).

Les interventions pédagogiques visant la rétention du vocabulaire chez les élèves en langue tierce au secondaire s'inscrivent bien dans la perspective actuelle du PFEQ. Pour chacune des trois compétences en espagnol - soit l'interaction, la compréhension et la production, - le programme cible le développement d'éléments linguistiques. En ce qui a trait au vocabulaire, le PFEQ mentionne qu'il doit devenir de plus en plus varié en accord avec la complexité des apprentissages et des mises en contextes, et ce, tout au long des trois années de son étude. L'apprentissage de nouveau vocabulaire, qui est appelé à se diversifier en réponse à des expositions fréquentes, amènera les élèves à se l'approprier et à le réinvestir lors de communications sous diverses formes. La base lexi-

cale vue dès le début de l'apprentissage sous forme de vocabulaire de réception tant à l'oral qu'à l'écrit servira de pierre d'assise au vocabulaire de production qui permettra quant à lui aux élèves de communiquer (MELS, 2007). De plus, pour chacune des compétences, lors de l'évaluation, un critère faisant référence à l'utilisation de vocabulaire varié est toujours présent (MELS, 2010).

L'apprentissage du vocabulaire se doit donc d'être contextualisé et l'enseignant doit privilégier l'activation de connaissances antérieures et la mise en place de situations authentiques et signifiantes où les élèves sont actifs dans leurs apprentissages. De tout cela, nous pouvons conclure que faire vivre aux élèves des situations authentiques et signifiantes est un des principes importants de l'approche de l'école québécoise. Comme il a été mis en évidence précédemment, acquérir un vocabulaire varié lors de contextualisations fréquentes est essentiel à la rétention dudit vocabulaire et à son utilisation ultérieure lors de diverses situations, tant à l'école que dans la vie de tous les jours. Sachant que l'emploi de diverses modalités sensorielles peut être un atout à la rétention et à la diversification du vocabulaire en L3, nous nous intéressons dans cet essai au développement de situations d'apprentissage-évaluation visant l'utilisation d'une approche multisensorielle.

Pour mener à bien notre projet, nous nous sommes inspirée du processus de recherche-développement de Harvey et Loiseleur (2009). Les étapes nécessaires à la réalisation de notre recherche seront présentées dans le chapitre traitant de la méthodologie. Mais avant, il convient d'exposer l'idée de développement à approfondir ainsi que les questions qui lui sont associées.

1.4 Idée de développement et questions associées

La problématique élaborée dans cet essai nous conduit à vouloir approfondir une idée de développement : concevoir des situations d'apprentissage-évaluation en espagnol

langue tierce fondée sur des stratégies d'enseignement qui s'inscrivent dans l'approche multisensorielle en éducation. De façon plus spécifique, nous désirons que ces situations d'apprentissage-évaluation reposent sur les principes d'une approche multisensorielle propice à l'apprentissage d'une langue tierce, tout particulièrement en ce qui concerne la diversification et la rétention du vocabulaire chez des élèves du 1^{er} cycle du secondaire.

Plusieurs chercheurs ont contribué à mettre en évidence le bien-fondé d'approches de type multisensoriel ou expérientiel au préscolaire et au primaire (Gibson & Pick, 2000; Landry, 2006; Paoletti, 1999). En particulier, René Paoletti (1999) souligne l'intérêt de concevoir des situations d'apprentissage dans lesquelles les modalités sensorielles se combinent pour susciter la meilleure rétention possible des connaissances chez les élèves. Toutefois, l'approche pédagogique de Paoletti s'adresse à des élèves du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire. D'autres auteurs, dont Brazeau (1998), se sont intéressés plus particulièrement à la pertinence de l'approche multisensorielle pour les élèves dyslexiques. Or, à la suite de nos lectures, nous nous rendons compte que le phénomène s'avère peu exploité au secondaire dans des classes dites « régulières ».

Questions

Les deux questions associées à notre idée de développement sont les suivantes :

- 1) Quels sont les principes de l'approche multisensorielle à retenir dans la conception d'une SAÉ en langue?
- 2) Quel est le potentiel de cette approche en espagnol L3, relativement à la rétention et l'acquisition d'un vocabulaire diversifié chez des élèves du 1^{er} cycle du secondaire?

1.5 Portée théorique et pratique du projet pour le développement de nos compétences professionnelles en enseignement

La mise en place de l'intervention planifiée dans notre projet devait permettre le développement et l'amélioration de deux importantes compétences du référentiel en enseignement (MEQ, 2001). La première compétence concerne la conception de situations d'enseignement-apprentissage, tandis que la deuxième porte sur l'acte de piloter des situations d'enseignement-apprentissage.

La troisième compétence du référentiel réfère à l'acte de « concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (MEQ, 2001, p. 75). Prenant en considération que l'acquisition du vocabulaire et son utilisation dans divers contextes font partie des exigences ministérielles, il est important de proposer des activités et des situations d'enseignement-apprentissage qui y répondent en plaçant les élèves au cœur de situations signifiantes et ouvertes. Le fait de mettre les élèves au centre de leurs apprentissages lors de l'intervention décrite dans cet essai démontre une pratique inventive qui s'ouvre vers de nouveaux rapports aux savoirs et pour laquelle l'enseignant mettra en place l'approche culturelle véhiculée par la réforme qui favorise les échanges avec ses élèves et entre les élèves.

Quant à la quatrième compétence du référentiel, elle doit s'arrimer à la précédente puisqu'elle souligne qu'il faut « piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernées et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (MEQ, 2001, p. 85). Plus précisément, la première composante de cette compétence est directement associée au projet proposé dans le cadre de cet essai, car il est question de créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations problèmes, des

tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.

L'approche multisensorielle au cœur de cet essai demande à ce que les stratégies d'enseignement utilisées amènent les élèves à réaliser des situations d'apprentissage authentiques, signifiantes et concrètes en les mettant dans l'action. Pour ce faire, diverses modalités sensorielles seront mises de l'avant de façon simultanée afin de répondre aux styles d'apprentissage des élèves, favoriser la rétention de vocabulaire et ensuite promouvoir sa diversification en contexte.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Afin de donner des réponses aux interrogations soulevées dans le chapitre de la problématique et d'obtenir une piste d'interventions à mettre en pratique, divers concepts sont à approfondir. Les différentes parties de ce chapitre explorent l'apprentissage des langues et les différentes approches utilisées pour amener les élèves à devenir compétents en ce qui a trait à la rétention du vocabulaire. Pour ce faire, nous proposons un survol de l'enseignement des langues, surtout la L3 en faisant un lien direct avec l'approche multisensorielle et les diverses modalités sensorielles employées en classe pour faire vivre aux élèves des situations d'apprentissage-évaluation authentiques et signifiantes. Ce chapitre se termine avec la formulation des objectifs de l'intervention.

2.1 L'apprentissage des langues, plus particulièrement l'espagnol langue tierce

Les fervents du cognitivisme définissent l'apprentissage comme étant une activité permettant à l'élève de traiter des informations pour les transposer en connaissances : l'élève reçoit ces informations par ses sens, il les interprète à la lumière de ce qu'il connaît déjà, il les classe en permanence dans sa mémoire ou il les oublie selon qu'il les juge pertinentes ou non et enfin, lorsque la situation l'exige, il réutilise celles qu'il a retenues (Tardif, 1992). Bien que cette définition se prête assez bien à l'ensemble des matières enseignées dans les écoles, il est nécessaire d'examiner de plus près les liens qui existent entre cette définition de l'apprentissage et le programme d'espagnol L3.

Le Programme de formation de l'école québécoise spécifie que les apprentissages dans le domaine des langues sont interreliés et que les élèves apprennent à transférer des éléments de leur langue maternelle et seconde et de leurs bagages culturels à un

nouveau contexte (MELS, 2006). Peu importe la langue enseignée, même pour la langue maternelle, les compétences à développer chez les élèves se rejoignent tant en nombre qu'en définition : communiquer, lire et écrire. Selon le niveau des élèves, certaines notions doivent être vues et il est utile sur le plan didactique de suivre la progression des apprentissages (MELS, 2011) dans le but de satisfaire aux attentes de fin de cycle. D'une part, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport met l'accent sur l'utilisation d'une approche communicative en langue. D'autre part, il souligne l'importance de présenter des situations d'apprentissage authentiques afin de permettre aux élèves de mieux contextualiser les apprentissages et ainsi favoriser un meilleur transfert dans la vie de tous les jours.

Toujours à propos du programme de langue tierce, le programme de formation mentionne l'importance de favoriser les apprentissages signifiants pour les élèves et qu'ils soient, dans la mesure du possible, liés à leurs intérêts afin qu'ils puissent voir et comprendre l'utilité des apprentissages tout en étant motivés à être dans l'action (MELS, 2006). En plus de respecter les idées générales des programmes de langues, le cursus pour l'espagnol pousse l'exercice plus loin en spécifiant des pistes de différenciation à mettre en œuvre dans le but de permettre l'utilisation du plein potentiel des élèves. À cet effet, le programme d'espagnol suggère de prendre en compte les différents styles d'apprentissage des apprenants tout en proposant une variété de situations étant empreinte d'une certaine flexibilité pédagogique (MELS, 2007). La flexibilité pédagogique est une forme de différenciation qui permet à l'enseignant d'ajuster ses stratégies d'enseignement pour répondre à l'hétérogénéité des groupes d'élèves afin de rejoindre leurs intérêts et soutenir leur motivation (MELS, 2014). Dunn et Dunn (1992) définissent le style d'apprentissage comme étant la manière dont chaque apprenant commence à se concentrer sur une information nouvelle, la traite et la retient. À cet effet, nous pouvons citer le style axé sur le visuel. Les élèves privilégiant ce style préfèrent voir des couleurs, des photos ainsi que des objets se référant directement à la matière à étudier. Quant à eux, les auditifs sont axés sur l'écoute et semblent bénéficier de la répétition et

de la récitation à voix haute, comme lors de la prononciation de nouveaux termes en langue tierce. Le style d'apprentissage kinesthésique mise sur le mouvement du corps. Les élèves ont besoin de bouger pour apprendre. Ce style est moins facile à placer au service de l'apprentissage du vocabulaire en langue tierce lorsque nous nous trouvons dans un endroit restreint comme une classe avec une trentaine d'élèves tout en leur demandant d'associer des mots à des pas de danse ou au rythme du « dribble » en basket-ball, mais nous y reviendrons lorsque nous traiterons plutôt du mouvement en bouche au moment de la prononciation. Le style tactile est axé sur le toucher. Les élèves qui le privilégient ont besoin de vivre une expérience et d'être en contact physique direct avec la matière à apprendre. Par le toucher, ces élèves associent des sentiments à ce qu'ils apprennent. Vivre une dégustation serait favorable à ces élèves.

2.2 Les approches pédagogiques dans le domaine des langues

Il est ici important de faire un survol des diverses approches pédagogiques en enseignement des langues. En premier lieu, nous présentons les bases de l'approche traditionnelle qui, bien que moins utilisée de nos jours, a connu une grande popularité avant les années 1970 (Karshukova, 2004). Cette dernière voyait la langue comme un ensemble de règles et d'exceptions et prônait l'acquisition de la grammaire par la traduction, souvent à partir de la langue maternelle, relayant au second plan la compréhension et l'expression orale. L'apprentissage se faisait par mémorisation dans le but de maîtriser la morphologie et la syntaxe. Dans cette approche, l'enseignant avait un rôle dominant et était le plus actif en classe puisqu'il devait diriger le processus. Dans un tel contexte, l'apprenant n'était pas en mesure de prendre d'initiatives ni d'utiliser de sa créativité, car il se devait de mémoriser et de reproduire ce qu'il apprenait. L'enseignement de la matière se faisait d'une façon explicite et déductive en quatre étapes : enseignement des règles, présentation des exceptions, exemples et mise en pratique. Il va sans dire que le modèle maître-élève promu par une telle approche laisse très peu d'interaction entre les apprenants (Karshukova, 2004). Bien que cette approche soit encore utilisée dans cer-

taines classes de L2 aujourd'hui, elle n'apparaît pas cohérente avec le contenu et l'esprit du PFEQ qui demande à ce que l'élève soit mis au centre de ses apprentissages. De plus, la culture n'était pas mise de l'avant au sein de l'approche traditionnelle à part le fait que les élèves pouvaient la découvrir par le biais de traduction de textes s'y référant. Les élèves avaient donc des connaissances, mais ils n'étaient pas nécessairement compétents en L2 ou L3. Concernant cette approche, on pouvait dire que l'on connaissait une langue lorsque l'on connaissait les formes et les règles. Toutefois, une critique générale de cette approche réside dans l'idée que, bien que connaissant, les apprenants ne possèdent pas la langue puisqu'ils ne sont souvent pas en mesure de s'en servir pour comprendre et pour se faire comprendre (Karshukova, 2004).

Une autre approche qui a été analysée et critiquée dans le cadre du présent essai est celle proposée par Terrell (1977), soit l'approche naturelle. Cette dernière va au-delà de mentionner l'enseignement grammatical et le recours à la langue maternelle et prône même le contraire puisque, selon cette approche, l'acquisition d'une L2 en milieu naturel qui est à la base de cette approche doit être reproduite dans l'enseignement en milieu scolaire. L'objectif premier de cette approche est de développer des compétences de communication de base à l'oral et à l'écrit pour des élèves qui en sont à leurs premiers pas dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'enseignement prend en considération d'offrir des listes de situations et de sujets intéressants et répondant aux besoins des élèves ayant pour but de saisir les fonctions langagières à apprendre. Selon Krashen et Terrell (1983), il y a aussi une différence à faire entre l'acquisition qui se veut un processus inconscient et l'apprentissage qui est une accumulation de connaissances qui se fait consciemment et qui implique une explicitation des connaissances. Krashen et Terrell (1983) mentionnent aussi l'importance de trois filtres affectifs : la motivation, la confiance en soi et l'absence d'anxiété. Ces trois filtres peuvent favoriser les apprentissages. Une grande partie de la réussite de cette approche repose sur les épaules de l'enseignant qui, en plus de proposer des activités répondant aux besoins des élèves, doit aussi s'assurer d'une atmosphère relaxante dans la classe.

L'approche naturelle a été critiquée par plusieurs (Ellis, 1992; McLaughlin, 1987) quant à son manque de précision sur plusieurs concepts proposés et à un survol trop généralisé de ce qui était avancé. Il n'en reste pas moins intéressant de faire ressortir l'importance de proposer des activités de communication pédagogiques dites affectives-humanistes répondant aux intérêts et besoins des élèves en leur permettant de faire des liens entre les activités et le monde extérieur tout en encourageant la communication entre les élèves (Karshukova, 2004). Ces activités font la promotion de la créativité et de l'imagination et le matériel visuel utilisé facilite la présentation d'un vocabulaire étendu tout en favorisant l'utilisation de matériel authentique comme des objets tangibles auxquels les élèves peuvent référer. Ce dernier point rejoint le programme actuel dans son explication en classe de langue. Comme nous pouvons le constater, cette approche présente des éléments se rapprochant de ce qui est promu de nos jours quant à certaines activités proposées pour plus d'authenticité, mais elle ne répond pas totalement à ce qui doit être enseigné et vécu dans une classe de langue.

La troisième et dernière approche est l'approche fonctionnelle-notionnelle (F-N) mise de l'avant par Finocchiaro et Brumfit (1983). Cette approche prend ses prémices d'une approche radiale proposée par Wilkins (1972) qui se voulait une analyse des éléments significatifs de communication permettant de s'exprimer et de comprendre les messages transmis. La F-N a pour objectifs de rendre les élèves capables de communiquer et d'interagir avec les locuteurs de la langue cible. Les apprenants se retrouvent au centre de cette approche et elle mise sur les fonctions de la langue dans un usage quotidien, sur les variétés de la langue pour chacune des fonctions et sur des contextes ciblés en plus de faire référence aux allusions socioculturelles (Karshukova, 2004). L'approche F-N est communicative et privilégie un enseignement en spirale : ce qui a été appris est révisé, répété et intégré dans un nouveau contexte. La motivation est un aspect très important de cette approche. Les situations proposées par l'intermédiaire d'une variété d'activités doivent être similaires à des situations de la vie réelle ce qui demande une participation active des apprenants dans le développement de stratégies individuelles

d'apprentissage. En ce sens, le cours de langue se transforme en une séance interactive où est mis en valeur le contexte de communication. Les erreurs lors d'échanges entre les pairs ont une fonction formative et l'enseignant peut s'en servir comme rétroaction (*feedback*) constructive, aidant de ce fait les apprenants dans leurs apprentissages.

L'approche communicative est celle privilégiée de nos jours dans une classe de langue, peu importe qu'elle soit maternelle ou seconde (MELS, 2007). Au cours des années 90, la langue écrite et la grammaire ont été réintroduites dans cette approche. Elle vise un ordre précis dans le développement de quatre grandes habiletés linguistiques : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. L'enseignement des quatre habiletés linguistiques doit se faire en respectant le principe d'aller du plus simple au plus complexe, du général au particulier et du connu vers l'inconnu pour ce qui est de la matière enseignée (Hedge, 2010).

Après avoir fait un survol de diverses approches quant à l'enseignement des langues (L1, L2, L3), nous nous penchons maintenant sur l'approche multisensorielle utilisée pour favoriser la rétention et la diversification du vocabulaire en langue tierce. Cette approche rencontre les principes du courant communicatif que Bailly et Cohen (2009) identifient comme étant l'authenticité, le contexte, l'interaction et la centration sur l'apprenant en accord avec le PFEQ. L'approche multisensorielle vise des situations authentiques tout en faisant la correspondance entre les sons et les images (modalités sensorielles auditives et visuelles), les mots et le contexte ainsi que les styles d'apprentissage des apprenants (Bailly & Cohen, 2009). De plus, les interactions vécues entre les élèves, avec l'enseignant, ainsi que la dynamique du groupe peuvent devenir une source de motivation.

2.3 L'approche multisensorielle en langue

Dans le cas qui nous concerne, le contexte social ne permettant pas facilement la mise en pratique de ce qui est appris en classe de L3 (milieu francophone éloignée d'une métropole plurilingue), l'enseignement de la L3 ne représente pas une chose simple à réaliser. Dans cette perspective, il faut trouver une stratégie qui, tout en mettant de l'avant les connaissances liées au programme de formation (PFEQ), favorise aussi la motivation et l'intérêt des élèves. L'enseignement multisensoriel représente une voie possible à adopter pour y arriver. L'Association Internationale de Dyslexie (2008) définit l'approche multisensorielle combinée comme étant simultanément visuelle, auditive, et kinesthésique-tactile afin d'améliorer la mémoire et l'apprentissage. Les liens doivent être constamment faits entre le visuel (ce que l'on voit), l'auditif (ce que l'on entend) et le kinesthésique-tactile (ce qui est perçu par le mouvement et le toucher). L'approche multisensorielle prend son origine de différentes méthodes telles Montessori, Waldorf (Jiménez Avilés, 2009) et le *Total physical response* de Asher (1966). D'un côté, la pédagogie de Maria Montessori et l'approche TPR promue par Asher font un lien entre l'apprentissage et l'importance du mouvement. D'un autre côté, les écoles Waldorf misent sur le développement intégral de l'apprenant.

Nous soutenons que l'approche multisensorielle peut contribuer à la différenciation tout en élargissant encore plus l'éventail des stratégies, et ce, pour l'ensemble du processus d'apprentissage. En 2006, le Gouvernement du Québec, par l'intermédiaire de l'évaluation des apprentissages au secondaire, a décrit la différenciation comme étant « une manière de penser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. C'est une philosophie qui guide l'ensemble des pratiques pédagogiques et une façon d'exploiter les différences et d'en tirer avantage » (MELS, 2006, p. 27). Tomlinson (2004) précise cette définition en mentionnant l'importance de l'organisation ce qui démontre qu'elle est pensée et réfléchie. Toujours selon cette chercheuse, la différenciation doit être souple et proactive afin de pouvoir s'adapter aux besoins des élèves et de maximiser leurs progrès.

L'enseignement et l'apprentissage d'une L2 sont ainsi basés sur l'individu et apprendre une langue et sa culture, peu importe qu'elle soit maternelle, seconde ou tierce, relève d'une expérience vivante, vécue et à vivre (Defays, 2003). De plus, ce même chercheur mentionne que l'apprentissage d'une langue étrangère n'engage pas seulement l'activité cognitive, mais mobilise toute la personnalité de l'apprenant, incluant les émotions, l'imagination, la confiance en soi, la curiosité, les attitudes, le comportement, la participation et la tolérance.

En AMS, tant pour l'enseignement que pour les apprentissages, un ordre préétabli doit être suivi dès le début de la séquence d'enseignement-apprentissage : une langue est en premier lieu écoutée et parlée pour ensuite être lue et écrite (Hedge, 2010). À la suite de l'écoute, il y a, grâce aux sens, un apprentissage qui inclut la répétition, l'imitation, la compréhension ainsi que la mise en pratique des différents contenus par le biais d'activités communicatives utilisant les sens. L'acquisition de la langue se fait donc lorsqu'elle est utilisée pour répondre à son objectif premier : la communication (MELS, 2007). Bref, l'utilisation d'une approche différenciée dans l'enseignement des langues, comme l'approche multisensorielle, demande beaucoup plus que la simple utilisation des sens. En effet, il faut cibler chacune des étapes de son utilisation. En plus, il faut s'assurer que ces étapes répondent à un besoin dans le processus d'évaluation proposé. Sans une bonne définition des objectifs à atteindre, peu importe la méthode employée, si les élèves n'y voient pas un lien avec le concret par l'intermédiaire d'un engagement personnel, ni la rétention ni la diversification sous la responsabilité de l'enseignant ne seront au rendez-vous. Si ces deux éléments ne sont pas présents, l'apprentissage en langue ne se fera pas. En tant qu'enseignants, nous devons donc nous assurer de l'intérêt et de la motivation des élèves relativement à une telle approche pour permettre aux élèves une réutilisation dans un contexte autre que celui académique.

En enseignement de l'espagnol, l'approche multisensorielle doit être analysée et utilisée en cohérence avec le cursus scolaire. Plusieurs notions peuvent être travaillées à

l'aide des sens. En ce qui a trait à l'apport du tactile et du kinesthésique à l'apprentissage des mots, plusieurs enseignants pourraient penser qu'il est seulement nécessaire par exemple de voir l'objet, prononcer son nom et le toucher pour faire en sorte qu'il soit retenu. Comme la progression des apprentissages demande aux enseignants en langues de mettre l'accent sur le vocabulaire sans oublier l'importance de la prononciation (MELS, 2011), quand est-il lorsqu'en plus d'apprendre un mot, l'élève est amené à comprendre ce qui se passe au niveau de la bouche lorsque la prononciation d'un mot se fait pour bien le prononcer et être en mesure de le réutiliser? Susan Nolan de l'Université de l'Ohio mentionne que plusieurs enseignants se disant adeptes d'une approche multisensorielle utilisent sans aucun problème le visuel et l'auditif. Ces enseignants n'avaient toutefois pas une bonne compréhension de l'utilisation du tactile et du kinesthésique (mouvement), surtout en ce qui concerne la prononciation des mots (Nolan, 2013). Par exemple, en ce qui a trait à l'apprentissage du vocabulaire en espagnol, que se passe-t-il lorsque vient le temps de dire le mot orange (*naranja*)? Plusieurs disent aussi utiliser le tactile et le kinesthésique, car les élèves bougent en classe et sont donc en action. Toutefois, au niveau de l'apprentissage de nouveaux termes, Nolan insiste sur le fait que les deux modalités sensorielles qui se rapportent au mouvement doivent être sollicitées au niveau de la bouche. Ainsi, le kinesthésique se rapporte aux mouvements de la bouche et des articulations, tandis que le tactile se réfère plus spécifiquement à ce qui se passe lors de la prononciation d'un mot, par exemple, lorsque les lèvres se touchent. Il est donc nécessaire de bien comprendre chacune des modalités de cette approche afin de bien cibler les activités pour les objectifs voulus. Cela n'empêche toutefois pas de faire bouger les élèves lorsque le concept s'y prête, comme lors de l'apprentissage de verbes associés à la motricité globale tels *sauter*, *marcher* (Paoletti, 1999).

2.4 Multimodalités sensorielles et rétention du vocabulaire en langue

Sousa (2002) mentionne que certaines parties du cerveau, surtout le thalamus, jouent un rôle important dans l'activité sensorielle. Le registre sensoriel comprenant le thalamus, situé dans le système limbique et une partie du tronc cérébral connue sous le nom de système d'activation réticulaire, est le premier à recevoir les stimuli. Les résultats des recherches récentes tendent maintenant vers l'acceptation de l'idée que plusieurs parties du cerveau agiraient en complémentarité d'interactions et non de façon individuelle dans le traitement des informations venant des sens. Selon le modèle du traitement de l'information présenté par Sousa (2002), la rétention d'informations liée au sens (*input* – ce qui est le plus important) peut donc être bénéfique à la mémorisation à court et à long terme (*intake*) pour être transférée par la suite dans d'autres contextes (*output*).

Plusieurs chercheurs, dont Kiefer, Sim, Herrnberger, Grothe et Hoeing (2008), ont démontré qu'il y a un lien entre l'activité cérébrale et les réactions des sujets (apprenants) à la suite de l'influx nerveux résultant d'une stimulation provenant de plus d'un stimulus. Il faut toutefois se demander si une seule combinaison de stimuli provoque en soi cette réaction ou si d'autres facteurs peuvent aussi l'influencer. Woolfolk (1988) met en lumière le fait que l'apprentissage ne doit pas se limiter aux connaissances; il doit aussi inclure les attitudes et les émotions vécues par les apprenants. Quant à elle, Tillet (2000) mentionne qu'une combinaison de différents styles d'apprentissage jumelés à l'utilisation des sens évoquant des sensations favoriserait une rétention permanente. Prenant compte de l'importance de la répétition en apprentissage d'une L2, plus les informations viennent d'un nombre élevé de stimuli lors du premier contact d'un mot, plus une stimulation de ce même mot provoquera l'activation d'un réseau plus large de repères multisensoriels facilitant son rappel et sa réutilisation dans un contexte précis (Shams & Seitz, 2008).

Pour ce qui est de la rétention, plusieurs auteurs et fervents utilisateurs de l'approche multisensorielle en vantent les mérites. Marie-Michèle Lemaire, directrice de la Clinique Multidisciplinaire TDAH de la Mauricie et Centre-du-Québec, croit que la complémentarité des diverses méthodes utilisées (visuelle, auditive, kinesthésique, tactile) et que la prise en compte des styles d'apprentissage des apprenants, qu'ils souffrent d'un déficit d'attention ou pas, peut avoir des répercussions sur la mémoire (M. M. Lemaire, communication personnelle, 26 mars 2014). Dans la même lignée, David Sousa souligne le fait que, peu importe la méthode utilisée, elle « exige que l'apprenant fasse preuve d'une attention consciente, mais également qu'il construise des cadres de travail conceptuels qui ont du sens et de la pertinence pour permettre une éventuelle consolidation dans les réseaux de stockage à long terme » (Sousa, 2002, p. 91). Une recherche récente de l'Institut Max Planck (2015b) va dans le même sens puisque les chercheurs ont conclu qu'il est plus facile d'apprendre du vocabulaire si le cerveau peut faire des liens entre les mots à apprendre et les perceptions sensorielles. Selon eux, l'approche multisensorielle est favorable lorsque les sens sont stimulés en complémentarité. De cette façon, les associations sont renforcées et il est plus probable qu'elles soient comprises et assimilées par la mémoire à long terme. La responsable de cette recherche, Katharina von Kriegstein, ne peut toutefois affirmer que plus il y a de sens, plus l'apprentissage est efficace. Toutefois, elle soutient que pour apprendre un nouveau mot comme le mot *pomme* en espagnol (*manzana*), l'apprenant devrait faire le geste, la goûter ou encore bien regarder l'image du fruit en question. À cet effet, Shams et Seitz (2008) ont repris l'affirmation qui mentionne que les gens se souviennent habituellement à 10 % de ce qu'ils lisent, 20 % de ce qu'ils entendent, 30 % de ce qu'ils voient, mais une combinaison entre ce qu'ils voient et entendent représente 50 % de la rétention probable.

2.5 Situations d'apprentissage-évaluation authentiques

Premièrement, il est important de bien planifier et définir ce qui est à enseigner en L2 et L3 (Hedge, 2010). Pour se faire, l'élaboration de situations d'apprentissage-évaluation dites authentiques et significantes est nécessaire. Tant pour l'approche multisensorielle que pour la motivation des élèves, un aspect doit être priorisé lors de la planification de la tâche à réaliser pour espérer la participation des élèves: chaque activité et la façon dont elle est abordée doivent rejoindre les apprenants dans leurs propres réalités, elle doit être significative et authentique (Viau, 2000). Pour être significative, une activité doit prendre en considération que le concret entre en ligne de compte et que la mémorisation et la rétention entrent en jeu. Si les élèves voient qu'il y a un lien à faire avec leur propre réalité et qu'ils peuvent facilement mettre en pratique ce qu'ils ont appris, on peut alors supposer qu'il y aura plus de chances qu'ils se souviennent des nouveaux apprentissages puisqu'ils auront la chance de les utiliser au quotidien. Par exemple, lors de l'acquisition du nom des fruits et des légumes en langue tierce, les élèves peuvent associer l'appréciation gustative qu'ils ont lorsqu'ils y goûtent. Plusieurs enseignants montrent des images et font répéter les mots par les élèves. Cependant, qu'arrive-t-il si d'autres sens que la vision et l'audition se greffent à l'apprentissage? Les élèves pourraient non seulement voir les images, entendre la prononciation des mots et les répéter comme dans une approche plus traditionnelle, mais la situation pourrait s'enrichir par l'ajout d'expériences sensorielles beaucoup plus stimulantes comme toucher les aliments pour les soupeser et en estimer le poids, goûter les aliments pour en comparer les saveurs et échanger sur les goûts de chacun. Tous ces éléments seraient combinés pour faire vivre aux élèves une situation d'apprentissage stimulante sur le plan sensoriel, riche sur les plans culturel et social et beaucoup plus authentique et significative que les situations conçues dans des approches traditionnelles. Le site du Récit de l'enseignement privé (2007) mentionne qu'une situation d'apprentissage-évaluation se doit d'être réaliste, significative et stimulante, souple et adaptable, cohérente et rigoureuse. Cette définition met en évidence que la situation doit tenir compte des caractéristiques des élèves

tout en favorisant l'utilisation de matériel diversifié ce qui est promu par l'approche multisensorielle. Cette différenciation de l'enseignement permet de rejoindre les élèves dans leurs styles d'apprentissage.

De façon à faire un lien direct avec l'importance de bien planifier la séquence, il importe de mentionner qu'il existe plusieurs stratégies d'enseignement et d'apprentissage et que chacun des acteurs présents en classe (enseignant et élèves) adopte habituellement celles qui correspondent le plus à son style et à sa personnalité (Sousa, 2002). Ce principe rejoint l'idée des intelligences multiples de Gardner et provoque une sensibilisation aux diversités que Raby et Viola (2007) désignent comme l'utilisation d'une « approche différenciée ». L'approche différenciée prend en compte les styles d'apprentissage des élèves par l'utilisation, dans le cas qui nous concerne, de l'emploi de diverses modalités sensorielles.

Ce qui vient d'être exposé nous amène à parler de la motivation qui est un atout de taille en apprentissage d'une L2 (MELS, 2007). Rolland Viau, bien que ne discutant pas spécifiquement de l'apprentissage du vocabulaire avance que l'élément le plus important pour attirer l'attention des élèves et pour les motiver est que les activités proposées soient près de leurs réalités, significantes et authentiques. Dans le même article publié en 2000, il cite aussi Weiner (1992) qui considère les émotions comme faisant partie intégrante de la motivation, laquelle facilite les apprentissages.

En prenant en considération les diverses modalités sensorielles et l'impact qu'elles peuvent avoir selon le style d'apprentissage prédominant des élèves, il est bon de mettre en perspective une vue d'ensemble de ce que peut apporter l'utilisation d'une approche AMS pour les élèves. Pour ce faire, nous retenons le modèle de Kolb (1984). Le processus d'apprentissage expérientiel de Kolb compte quatre phases (Figure 2.1). Lors de la phase d'expérience concrète, l'individu vit l'expérience et en retire des observations qui lui serviront de pistes de réflexion afin de donner un sens à ce qui a été vécu

(phase d'observation réfléchie). Cette seconde phase donne à l'individu les outils pour mettre en place un ou des concepts permettant une généralisation à plus d'une situation (phase de conceptualisation abstraite). Par la suite, il lui est possible de mettre en pratique, dans l'action, certains concepts ou hypothèses (phase d'expérimentation active). Tout ce processus séquentiel, intégré et cyclique permet la réutilisation du savoir dans de nouvelles expériences (Chevrier & Charbonneau, 2000).

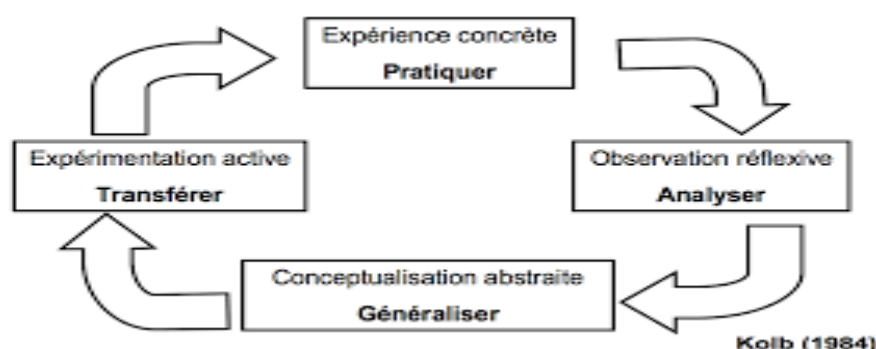


Figure 2.1. Schéma du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb

En nous basant sur le schéma proposé par Kolb, nous tenons à présenter notre vision de l'approche expérientielle. Une des raisons principales de le faire réside dans le fait que nous sommes proches de la pratique et qu'en tant qu'enseignante, nous avons besoin de concrétiser le tout. Toujours en plaçant l'élève au centre, nous optons pour un apprentissage expérientiel authentique et signifiant basé sur l'utilisation des modalités sensorielles (Figure 2.2). Les quatre phases du modèle de Kolb peuvent être adaptées à un contexte d'apprentissage-évaluation puisqu'il permet d'établir un cycle d'apprentissage selon l'approche multisensorielle. Cette approche permet aux élèves de vivre des situations authentiques et signifiantes qui, nous en soutenons l'idée, peut favoriser la rétention et la diversification du vocabulaire en espagnol langue tierce. En jumelant plus d'une modalité pour le traitement de l'information, la sensibilité extéroceptive véhiculée par la vue, l'ouïe, le goût, l'odorat et le toucher, rejoint un plus grand ensemble d'élèves, peu importe leur style d'apprentissage.

De plus, les élèves peuvent aller chercher des informations complémentaires sur les objets et l'environnement dans lequel ils se situent, favorisant ainsi une prise en compte de la réalité dans sa complexité. Par la suite, la rétention, le réinvestissement futur et la diversification du vocabulaire sont possibles, non pas seulement grâce à l'extéroception qui regroupe les sensations causées par des stimuli extérieurs par l'entremise des cinq sens, mais bien lorsque l'enseignant tire également avantage de la proprioception lors de situations d'action (Paoletti, 1999). La kinesthésie est primordiale dans de telles situations d'apprentissage-évaluation où les élèves sont amenés à bouger, puisqu'elle leur permet de vivre une expérience authentique. Ce processus d'expérience, d'explicitation, de compréhension et d'expérimentation définit l'apprentissage expérientiel selon Kolb (1984).

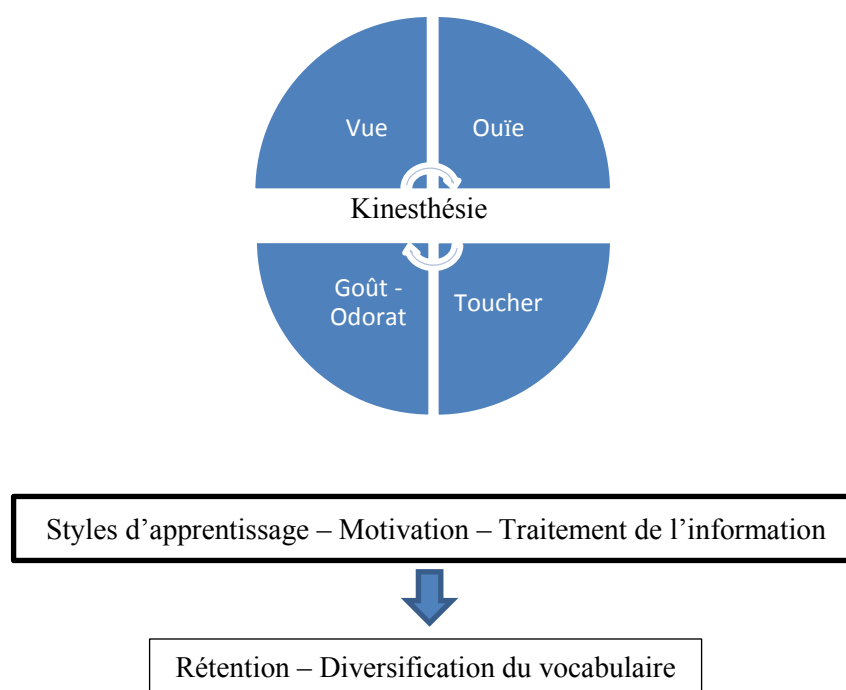


Figure 2.2. Approche multisensorielle (AMS) – Apprentissage expérientiel

Avec son modèle d'apprentissage expérientiel, Kolb s'inscrit dans la lignée des John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James et Paulo Freire, ayant inspiré des courants de pédagogie active fondés sur l'importance de l'aspect expérientiel dans l'apprentissage et le développement. Plus près de nous, Paoletti (1999) définit l'éducation par l'action qui « rejoint l'idée que des expériences motrices ou des jeux bien choisis peuvent constituer pour l'élève des situations pertinentes ou préalables à la découverte de divers concepts d'ordre général ou disciplinaire » (p. 10). Ce courant décrit par Paoletti dans un contexte d'éducation préscolaire-primaire est une approche voisine de l'approche multisensorielle promue à d'autres niveaux d'enseignement et particulièrement en langue. Notamment, ces deux approches combinent plusieurs modalités sensorielles au service des apprentissages.

2.6 Objectifs

L'objectif général de cet essai est de mieux comprendre le potentiel de l'approche multisensorielle en classe secondaire d'espagnol langue tierce. De façon plus spécifique, les objectifs de développement se lisent comme suit.

Objectif 1- Concevoir et piloter une situation d'apprentissage-évaluation intégrant les principes de l'approche multisensorielle et la mettre à l'essai en classe d'espagnol L3 de 1^{er} cycle secondaire.

Objectif 2 - À partir de l'expérience vécue, dégager des éléments de pertinence de cette approche dans l'enseignement de l'espagnol L3 au 1^{er} cycle secondaire, relativement à la rétention et à la diversification du vocabulaire chez les élèves.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre expose la méthodologie utilisée dans le cadre de l'intervention vécue avec les élèves. En premier lieu, nous retrouvons une description de la démarche générale. Par la suite, nous décrivons la première intervention qui a eu lieu en suivant une approche plus traditionnelle (AT) puis cette dernière est suivie de l'approche multisensorielle (AMS) proposée aux élèves. La cueillette des données est ensuite expliquée ainsi que la justification des outils utilisés. En fin de chapitre, les méthodes de traitement et d'analyse des données sont décrites.

3.1 Description de la démarche générale

L'intervention a eu lieu dans le cadre du stage II du programme de maîtrise en enseignement de l'espagnol au secondaire. La cueillette de données s'est faite au Collège Saint-Maurice, un collège d'enseignement privé pour jeunes filles de Saint-Hyacinthe. Les élèves en question sont âgées de 12 ans et elles étudient toutes au programme d'éducation international. Ce programme diffère du programme découverte aussi offert par l'établissement puisque les élèves font l'apprentissage d'une L3. L'encadrement offert par le corps enseignant est de qualité et plusieurs rencontres sont organisées avec les élèves pour assurer la bonne progression de leurs apprentissages. De plus, la communication avec les parents est très présente ce qui permet un meilleur suivi scolaire et familial des élèves. En ce qui a trait à l'intervention, elle s'est déroulée au cours de la troisième étape de l'année scolaire, au courant du mois de mars. La séquence représente cinq périodes de soixante minutes, lors desquelles une approche plus traditionnelle (AT) a été mise en place, suivie d'une approche multisensorielle (AMS). Cette dernière approche table sur des situations d'apprentissage authentiques et signifiantes

pour les élèves en vue de promouvoir l'apprentissage et la rétention en langue espagnole d'un lexique portant sur les fruits et les légumes. L'intervention a été réalisée auprès de deux groupes de 1^{re} année du 1^{er} cycle secondaire, soit 69 jeunes filles étant à leurs premiers pas dans l'apprentissage de l'espagnol L3. Les détails du déroulement se trouvent aux Appendices A et B et les outils utilisés pour l'ensemble de la mise à l'essai peuvent être consultés aux Appendices C, D, E, F et G.

3.2 Description de l'intervention dans une approche traditionnelle (AT)

Dans un premier temps, il y a eu un apprentissage plus traditionnel du vocabulaire des fruits et des légumes (Appendice A) en faisant seulement la lecture et la répétition des mots à la suite de la prononciation par l'enseignante lors de la période 1. La liste de mots utilisée peut être consultée à l'Appendice C. L'interaction s'est faite entre l'enseignante et les élèves, mais peu de place a été donnée à l'échange puisque les élèves étaient surtout en mode écoute dans le cadre d'un enseignement plus magistral. Par la suite (période 2), une vérification à l'écrit par le biais d'un test de connaissances a été proposée en mettant l'accent sur la traduction (espagnol, français / français, espagnol) afin de voir ce que les élèves avaient retenu. Le test utilisé au temps 1 de l'évaluation (T1) est placé à l'Appendice D. Cette partie de la séquence d'apprentissage-évaluation consacrée à l'approche plus traditionnelle (AT) a été plutôt courte, deux périodes, soit une pour l'enseignement des nouveaux mots et une autre pour une vérification à l'écrit.

3.3 Description de l'intervention dans une approche multisensorielle (AMS)

La séquence d'apprentissage-évaluation s'est poursuivie, mais cette fois-ci (à partir de la période 3), elle a sollicité plusieurs modalités sensorielles comme appui à l'enseignement (Appendice B). L'intervention tirant avantage d'une approche multisensorielle (AMS) combine plusieurs sens principalement l'audition, la vue, le toucher et le goût et vise à influencer l'apprentissage chez nos élèves, en particulier la diversification

et la rétention d'un nouveau lexique en espagnol, langue tierce. Ainsi, lors de l'intervention AMS, les situations d'apprentissages vécues par les élèves avaient un caractère d'authenticité accru. De la période 3 à la période 5 de la séquence, ces activités ont sollicité la participation active des élèves, ainsi que des moments d'interaction.

À la troisième période, il y a eu une lecture d'une nouvelle liste de mots portant sur les fruits et les légumes (Appendice E) à l'aide d'un dictionnaire illustré en couleur *Word by Word* (Molinsky, Bliss & Charpentier Saitz, 2007) afin que les élèves puissent faire des liens avec le mot lu et l'image le représentant. Au même moment de la lecture, les élèves ont vu les objets concrets (tous et aliments en plastique) pour mieux mémoriser le nouveau lexique. Avant le début de la période suivante, il a été demandé aux élèves de mettre en pratique à la maison ce qui avait été étudié à l'école, non pas sous la forme d'un devoir à rendre, mais bien d'essayer de répéter les mots appris lorsqu'elles verraient, toucheraient des fruits ou des légumes ou les dégusteraient en contexte de vie quotidienne. Ne voyant les élèves que quatre fois sur un horaire de quinze jours, la répétition devait se faire en dehors du contexte scolaire. Il s'agissait de leur faire voir qu'il est possible de se souvenir des mots lorsqu'on les utilise dans la réalité quotidienne.

Lors de la période suivante (période 4), les élèves ont pu déguster les aliments, surtout les fruits qui ont un aspect et un goût exotique (mangue, papaye, noix de coco, etc.). À ce moment, elles ont eu l'occasion d'établir un lien affectif en mentionnant si elles les aimaient ou ne les aimaient pas tout en pratiquant l'utilisation de phrases complètes à l'aide du verbe *Gustar* (aimer, apprécier) qui avait été vu et révisé précédemment. Suite à la dégustation, elles ont complété une fiche d'appréciation gustative (Appendice G) en mentionnant si elles avaient aimé ou non l'aliment et en y associant un ou des adjectifs décrivant leur ressenti au moment de le goûter. L'activité a mis de l'avant un sens peu utilisé dans les classes secondaires au Québec, le goût. Pour cette dégustation, nous avons expliqué aux élèves la démarche à suivre. Chacune a déposé dans son assiette un morceau de chaque aliment. L'apprentissage de la langue tierce étant quelque

chose de nouveau - qui plus est dans une approche multisensorielle - il était donc important de faire comprendre aux élèves qu'il n'est pas toujours possible d'aimer ce que l'on essaie, mais que l'on gagne en expérience en essayant de nouvelles choses : avant de dire que quelque chose nous déplaît, il faut l'essayer! La raison d'être de cet exercice inhabituel au secondaire dans un contexte langagier est de rejoindre les élèves au niveau de la pertinence des contenus disciplinaires tout en leur faisant vivre une expérience concrète, multisensorielle : une expérience authentique les rapprochant le plus possible du quotidien. Dans une classe d'une trentaine d'élèves, il aurait été difficile de recueillir l'appréciation de chacune à l'oral c'est pourquoi nous avons privilégié l'écrit.

À la dernière période de la séquence (période 5), un questionnaire écrit constitué de nouveaux termes a été utilisé pour vérifier si l'approche multisensorielle (AMS) a eu l'effet escompté quant à la rétention du vocabulaire. Ce test peut être consulté à l'Appendice F. Il était similaire à celui passé par les élèves après qu'elles aient vécu l'approche plus traditionnelle (AT). L'apprentissage de nouveaux mots étant à la base de notre intervention, la comparaison entre les deux tests a servi de point d'ancrage afin de faire un retour critique sur l'intervention menée. Lors de la passation (troisième période), les élèves avaient donc à réaliser ce deuxième test visant à vérifier la connaissance et la mémorisation d'une nouvelle série de termes toujours sur le même thème, les fruits et les légumes. La liste des mots pour ce test administré au temps 2 (T2) est placée à l'Appendice E. Afin de rendre l'évaluation plus authentique et signifiante pour les élèves, nous avons utilisé, en plus d'un questionnaire version papier (noir et blanc), une projection sur tableau blanc interactif des fruits et des légumes présents dans le test, afin de faire un lien direct avec l'aspect visuel utilisé lors de l'apprentissage en classe.

3.4 Cueillette de données et instrumentation

Pour ce qui est de la cueillette de données, le premier test formatif a servi d'amorce afin d'avoir une base pour savoir ce que les élèves avaient retenu après deux

périodes vécues dans l'approche plus traditionnelle (AT). Ensuite, à la fin de la cinquième période, après l'expérience gustative et l'apprentissage avec les images et les objets, un autre test formatif a été administré afin de comparer si l'approche multisensorielle avait porté des fruits quant à la rétention des mots appris à l'aide de supports mettant de l'avant diverses modalités sensorielles. Des données ont également été recueillies lors de l'activité de dégustation (période 4), à partir d'une fiche d'appréciation gustative.

Questionnaire écrit – Test temps 1 après l'approche traditionnelle (AT). La passation d'un premier test de connaissances s'est déroulée à la deuxième période de l'approche traditionnelle. Comme on peut le voir à l'Appendice D, les deux premières sections du questionnaire écrit comprenaient des traductions. Pour chacune de ces sections, les élèves devaient écrire le mot correspondant soit en espagnol (section A) soit en français (section B). La troisième section de ce questionnaire, quant à elle, se résumait en un exercice de liaison entre des mots donnés, dans les deux langues (maternelle et tierce). Il s'agissait d'un test permettant la vérification des connaissances et non la reconnaissance des compétences des élèves. Pour ce test, les élèves n'avaient droit à aucun matériel sauf un crayon, une efface et une règle. Le test a duré quarante-cinq minutes et les notes obtenues n'ont pas été comptabilisées dans le bulletin, mais ont fait partie du cahier de traces. Les résultats en point, sur un total de vingt-cinq, ont été convertis en pourcentage. Nous avons pu donner des commentaires aux élèves et les guider dans l'apprentissage du lexique concerné. Il est important de mentionner que les fautes d'orthographe n'ont pas été comptabilisées lorsqu'elles n'empêchaient pas la compréhension du mot. En effet, comme le soulignent Brown et Abeywickrama (2010), il faut être en mesure de cibler ce qui doit être évalué à un moment spécifique, de là l'importance de bien délimiter les objectifs d'apprentissage.

Questionnaire écrit – Test temps 2 après l'approche multisensorielle (AMS). Le second test visait également la vérification des connaissances, mais cette fois-ci à la suite d'activités ayant mis de l'avant plusieurs modalités sensorielles. Le questionnaire

était quelque peu différent de celui passé au temps 1, quant au fait qu'il n'y avait pas de traduction. La référence langagière était axée sur des liens à effectuer entre les images et les mots, considérant que la modalité visuelle pouvait offrir un apport au niveau de la rétention. Tout comme le test utilisé au temps 1 à la fin de l'approche traditionnelle, il était d'une durée de quarante-cinq minutes et comportait les mêmes sections. La seule différence résidait dans le fait que, pour chacune des sections, des images étaient fournies de façon aléatoire (modalité visuelle) pour aider les élèves à activer l'information dans la mémoire de travail. Elles pouvaient se fier aux images en noir et blanc sur la copie de l'examen ou suivre la projection sur le tableau blanc interactif. Tout comme pour le test T1, les erreurs d'orthographe ne comptaient pas et le résultat sur vingt-cinq a été transformé en pourcentage. Il est certain que le test passé au temps 2, bien que très semblable au test temps 1, avait comme différence la présence d'images permettant de faire le lien entre la façon dont les élèves avaient appris les mots et l'évaluation proposée. Il convient également de mentionner que, par oubli de notre part, un sixième choix de réponse n'a pas été donné aux élèves pour la section des associations alors que c'était le cas dans le premier questionnaire. Dans cette section du test T2, les élèves n'ont donc pas eu à se questionner à savoir lequel des mots proposés était l'intrus.

Fiche d'appréciation gustative – Approche multisensorielle (AMS). À la suite de la dégustation en classe, réalisée lors de la deuxième période de l'approche multisensorielle, les élèves ont été invitées à écrire des phrases pour savoir si elles avaient apprécié le goût et la texture des fruits et des légumes (Fiche d'appréciation gustative placée à l'Appendice G). Ainsi, chacune a reçu une feuille sur laquelle se trouvaient les instructions (Appendice G). En premier lieu, elles devaient choisir un total de dix aliments parmi ceux qu'elles avaient goûtés. Ensuite, elles ont écrit des phrases, négatives ou positives quant à l'appréciation gustative suivant l'expérience. Les phrases devaient faire preuve de la mise en place des structures grammaticales étudiées. Il va sans dire que les élèves ont eu à utiliser leur dictionnaire pour être en mesure de compléter les phrases, puisqu'elles devaient trouver dix adjectifs différents pour décrire chacun des aliments

dégustés et retenus à des fins d'appréciation écrite. Les phrases rédigées par les élèves ont été corrigées, mais il n'y a eu aucune note attribuée.

3.5 Justification des outils utilisés

L'objectif premier de la mise en place de la situation d'apprentissage-évaluation est de mieux comprendre le potentiel de l'AMS en classe secondaire d'espagnol langue tierce quant à la rétention du vocabulaire. Dans un premier temps, les deux tests doivent respecter certaines qualités, dont la clarté des instructions, la facilité d'interprétation de l'évaluation et surtout le degré de correspondance entre ce que le test mesurait et les objectifs de l'évaluation (Cohen, 1994, cité dans Gazaille 2014). Pour ce faire, nous ciblons des connaissances très concrètes et les deux tests suivent le mode d'apprentissage du vocabulaire étudié. De plus, les deux évaluations respectent d'importants principes de l'évaluation langagière que sont la faisabilité et l'authenticité (Brown & Abeywickrama, 2010). Cela dit, la présente recherche se veut une démarche de résolution de problème en contexte de classe et, en ce sens, les outils retenus s'avèrent appropriés pour l'atteinte des objectifs de développement formulés dans cet essai en cohérence avec les compétences ciblées dans le référentiel de la profession enseignante.

Nous croyons que le fait d'administrer un test avant et un test après avoir fait vivre aux élèves l'expérience AMS peut influencer positivement la façon d'enseigner et la manière dont les élèves vivent les apprentissages. Cette ouverture vers une nouvelle approche multisensorielle peut favoriser un bon nombre de principes de l'acquisition du langage comme la motivation intrinsèque, l'autonomie et la confiance en soi (Brown & Abeywickrama, 2010). De plus, l'utilisation d'un test à deux temps du parcours pour un même groupe d'apprenants peut déterminer les prémisses d'une intervention dans le cadre d'une phase de développement, ce qui permet d'examiner son potentiel dans le but de vérifier l'amélioration dans les apprentissages (Marsden & Torgerson, 2012). Malgré que les tests soient administrés sur une courte période, ils répondent bien aux objectifs

de l'évaluation. Pour ce qui est de la rétroaction (*feedback*), il y a une rétroaction individuelle et personnalisée pour chacune des élèves sous forme de brefs commentaires.

En ce qui concerne la fiche d'appréciation gustative, il s'agit d'aller chercher le côté affectif des élèves en leur demandant de mettre sur papier le ressenti à la suite de la dégustation. L'outil permet d'aller chercher l'information sur la réaction physique (goût) et psychologique provoquée, pour ce qui est des émotions ressenties à déguster chacune des portions de fruits ou de légumes. L'instrumentation retenue table ainsi sur l'importance de l'authenticité de la situation d'apprentissage et d'évaluation et du lien qui doit exister avec le vécu de chaque élève pour favoriser la diversification et la rétention du vocabulaire en espagnol L3.

3.6 Méthodes de traitement et d'analyse des données

Après la passation des deux questionnaires, temps 1 et temps 2, il y a vérification des réponses à l'aide de grilles de correction. Les résultats obtenus sur papier sont entrés puis traités à l'aide du logiciel EXCEL afin de calculer les moyennes et les écarts-types pour les deux groupes d'élèves concernés. Des intervalles de confiances sont également calculés afin de délimiter la portée de l'interprétation.

Pour ce qui est de la fiche d'appréciation gustative, l'analyse des phrases écrites par les élèves est réalisée par la chercheuse à partir d'une catégorisation des énoncés. Par la suite, un tableau synthèse reprend chacun des aliments et des adjectifs inscrits dans les fiches d'appréciation de manière à mettre en évidence les aliments les plus souvent sélectionnés par les élèves et selon que les appréciations sont positives ou négatives.

Le chapitre 3 a présenté la méthodologie de l'intervention. Nous passons maintenant au chapitre 4 avec la présentation des résultats et l'analyse de l'intervention.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION

Dans ce chapitre, il y aura présentation des résultats selon les différentes prises d'information réalisées auprès des élèves. Les résultats obtenus aux questionnaires écrits sont présentés et ensuite interprétés. Les résultats obtenus à partir des fiches d'appréciation gustative remplies par les élèves (après avoir vécu la séance de dégustation) sont aussi présentés et analysés. Enfin, une analyse de l'intervention est faite afin de voir si elle a eu les effets escomptés.

4.1 Présentation des résultats associés aux questionnaires

Le tableau 4 (ci-dessous), présente la synthèse des résultats aux tests de vérification des connaissances. En ce qui concerne les résultats obtenus à partir des questionnaires écrits, on constate une différence entre le premier test passé à la période 2 de la séquence d'apprentissage-évaluation et le deuxième test passé à la période 5, soit après trois périodes consécutives consacrées à l'approche multisensorielle.

Tableau 4.1 - Synthèse des résultats aux tests de vérification des connaissances

| | Période 2 de la séquence Test T1 - Approche traditionnelle (AT) | | | Période 5 de la séquence Test T2- Approche multisensorielle (AMS) | | |
|----------------|--|------------|----------------|--|------------|----------------|
| | Groupe A | Groupe B | Groupes A et B | Groupe A | Groupe B | Groupes A et B |
| | n = 35 | n = 34 | n = 69 | n = 35 | n = 34 | n = 69 |
| Mesure | Résultat % | Résultat % | Résultat % | Résultat % | Résultat % | Résultat % |
| M | 85,71 | 86,88 | 86,29 | 90,43 | 96,65 | 93,49 |
| S | 15,91 | 16,91 | 16,30 | 10,18 | 6,43 | 9,04 |
| s ² | 252,97 | 286,11 | 265,68 | 103,55 | 41,39 | 81,67 |
| IC 95 % | 2,16 | 5,69 | 3,85 | 3,37 | 5,27 | 2,13 |
| | 87,87 | 92,57 | 90,14 | 93,80 | 101,92 | 95,63 |
| | 83,55 | 81,19 | 82,44 | 87,06 | 91,38 | 91,36 |

Si l'on regarde les résultats des soixante-neuf élèves, c'est-à-dire les données des deux groupes agglomérées, on constate une différence de 7 % entre les moyennes de groupe en faveur du test passé au temps 2, soit celui qui fait suite à la mise en place de l'approche multisensorielle. Cette différence est significative sur le plan de la mesure (alpha 0,5), puisqu'il n'y a pas chevauchement des intervalles. Pour le groupe A, la moyenne obtenue au test T2 associé à l'approche multisensorielle est supérieure à celle obtenue au test temps T1 passé à la dernière période de l'approche traditionnelle, à savoir 90,4 % comparativement à 85,7 %. Pour le groupe B, les élèves ont également obtenu une moyenne supérieure à la fin de la séquence, soit après trois périodes consécutives dans l'approche multisensorielle (96,6 %). Ces augmentations de près de 5 % pour le groupe A et de 10 % pour le groupe B ne s'avèrent pas significatives sur le plan de la mesure (alpha 0,5). On peut en conclure qu'il y a eu apprentissage du temps 1 au temps 2 de la séquence, donc de la période 2 à la période 5. On ne peut toutefois pas affirmer si cet apprentissage peut être directement associé à l'utilisation de l'approche multisensorielle à partir de la période 3. Par ailleurs, nous pouvons mentionner qu'il y a eu un apprentissage en ce qui a trait à la mémoire à court terme. Avoir eu la chance de retester à plus long terme augmenterait peut-être la différence des résultats (moyennes) obtenus donnant ainsi plus d'intérêt à l'AMS. De plus, d'autres facteurs peuvent avoir influencé les résultats, comme il en sera discuté plus loin (section 4.3).

4.2 Présentation des résultats associés à la fiche d'appréciation gustative

La compilation des réponses données par les élèves sur la fiche d'appréciation gustative permet de constater que les élèves ont utilisé un vocabulaire beaucoup plus varié lorsqu'est venu le temps de décrire des aliments qui leur plaisaient (Tableau 4.2) que pour les aliments auxquels ils accordaient une appréciation négative (Tableau 4.3).

Tableau 4.2 - Compilation des fiches d'appréciation gustative (positive)

| Fruit | Appréciation | Adjectifs utilisés pour qualifier le fruit ou décrire la sensation | Nombre d'élèves (deux groupes) Sur un total de : 69 | Pourcentage des élèves (deux groupes) |
|--------|--------------|--|--|---------------------------------------|
| Orange | Positive | Bonne, juteuse délicieuse, pulpeuse, rafraîchissante et sucrée | 43 | 62 % |
| Mangue | Positive | Divin, sucrée, exotique, juteuse | 45 | 65 % |
| Ananas | Positive | Délicieux, différent, doux, frais, exotique | 34 | 49 % |

Tableau 4.3 - Compilation des fiches d'appréciation gustative (négative)

| Fruit | Appréciation | Adjectifs utilisés pour qualifier le fruit ou décrire la sensation | Nombre d'élèves (deux groupes) Sur un total de : 69 | Pourcentage des élèves (deux groupes) |
|-----------------|--------------|--|--|---------------------------------------|
| Lime | Négative | Amère | 48 | 70 % |
| Banane plantain | Négative | Dure, sèche | 41 | 59 % |
| Citron | Négative | Amer | 31 | 45 % |

Autant pour le groupe A que pour le groupe B, les aliments qui ont reçu une appréciation positive par un très grand nombre d'élèves ont été décrits à l'aide d'au moins trois adjectifs qualificatifs. Par exemple, l'orange appréciée positivement a été mentionnée dans les fiches par 21 élèves du groupe A et par 23 élèves du groupe B, soit plus du deux tiers des participantes (62 %) et six adjectifs qualificatifs différents ont été utilisés pour décrire l'appréciation positive de ce fruit (orange) : bonne, délicieuse, juteuse, pulpeuse, rafraîchissante et sucrée. La même chose se produit pour l'appréciation positive de la mangue et de l'ananas, dont le vocabulaire s'avère plus varié, à savoir qu'au moins trois adjectifs qualificatifs ont été utilisés par les élèves pour les décrire.

Les résultats obtenus semblent indiquer que nos élèves du 1^{er} cycle du secondaire sont en mesure de diversifier le vocabulaire employé lorsqu'elles décrivent des fruits qu'elles disent aimer à la suite d'une expérience de dégustation en classe d'espagnol L3. Au contraire, pour ce qui est des aliments qui ont été moins appréciés, elles n'ont pas été portées à diversifier les termes pour les décrire comme le montre le Tableau 4.3. Le vo-

cabulaire est spécifique, particulier au fruit en question. Un nombre très restreint d'adjectifs qualificatifs est utilisé pour qualifier le fruit ou décrire la sensation associée à sa dégustation.

4.3 Analyse de l'intervention

Dans cette section, nous procédons à l'analyse de l'intervention menée en classe. Pour ce faire, il faut commencer par exposer quelques limites dans l'interprétation des résultats. Ensuite, des pistes pédagogiques et des pistes d'amélioration de l'intervention sont dégagées.

Limites dans l'interprétation des résultats. En ce qui concerne les tests de vérification des connaissances, il faut prendre en compte le fait que les qualités éducatives des questionnaires n'ont pas été établies ni l'équivalence entre les deux tests (T1 et T2). Notamment, la fidélité de l'instrument n'est pas démontrée; nous ne connaissons pas l'erreur de mesure qui lui est associée (Legendre, 2000, p. 609). Cela constitue une importante limite à l'étude. Aussi, plusieurs variables n'ont pas été contrôlées comme l'état d'esprit des élèves au moment de la passation ainsi que le niveau de fatigue et le stress qui peuvent être ressentis dans une situation d'évaluation. Il faut également considérer que la séquence ayant donné lieu à ces collectes de données s'est déroulée sur une courte période. Et surtout, sans groupe contrôle, l'on ne peut pas dire si l'effet observé (meilleure performance au temps 2) relève essentiellement de l'approche multisensorielle mise en œuvre aux périodes 3, 4 et 5 de la séquence. L'amélioration observée dans les résultats au questionnaire passé au temps 2 pourrait être attribuée à une plus longue exposition des élèves à des activités d'enseignement-apprentissage, puisque le test T2 a été administré à la période cinq de la séquence comparativement au test T1 qui a été administré à la seconde période de ladite séquence. Qui plus est, les trois périodes AMS comptaient beaucoup plus d'activités et de supports à l'apprentissage que la période consacrée à l'approche traditionnelle. Cela dit, rien n'indique que l'approche multisen-

sorielle ait nuit d'une quelconque manière aux apprentissages des élèves de ces deux classes.

En effet, en ce qui concerne l'expérience gustative, il faut d'abord souligner qu'elle était nouvelle quant à sa mise en place au sein du cycle d'apprentissage des élèves de ces deux classes. Plusieurs résultats sont difficiles à interpréter, notamment parce qu'ils reposent sur un nombre restreint de traces (indices) recueillies par écrit. Par exemple, pour ce qui est de l'apprentissage du vocabulaire, nous tenons à mettre en évidence nos observations relativement au mot *lima* (lime). Lors de la passation du test au temps 2, donc après avoir vécu l'approche multisensorielle (AMS), 100 % des élèves ont bien réussi l'association entre le mot et l'image et cinquante-neuf des soixante-neuf jeunes filles ont donné une appréciation sur le fruit en question, majoritairement négative en raison de son goût amer. Lors de la dégustation, nous avons noté qu'à déguster la lime, une très grande majorité des élèves avait eu une réaction physique très prononcée qui s'est traduite pour plusieurs par un plissement du visage et une envie soudaine de le cracher dès qu'il a été en contact avec la bouche. Les papilles gustatives ont envoyé très rapidement un signal laissant savoir que cette sensation n'était pas appréciée. Le fait d'associer une réaction négative à un événement comme goûter un aliment peut faire en sorte que l'élève se souviendra du nom de ce qui a été goûté afin de ne pas revivre cette même expérience désagréable dans le futur. Or, ce langage non verbal n'est pas pris en compte dans l'analyse des données écrites, les indices se restreignent à quelques mots inscrits dans la fiche d'appréciation gustative.

Enfin, les données recueillies auprès de nos élèves ont été agglomérées, ce qui ne nous donne pas d'information sur la progression de chacune d'entre elles individuellement, leurs forces ou leurs difficultés ni sur leurs préférences sur le plan sensoriel ou leur style d'apprentissage. Dans un contexte scolaire, ces informations contribueraient à différencier encore plus l'approche pédagogique mise de l'avant. Par exemple, cinq élèves participant à l'étude avaient un programme d'intervention adapté. Elles ont toutes

un diagnostic de dyslexie. Le fait notamment de ne pas considérer les fautes d'orthographe dans l'attribution des points aux tests de vérification des connaissances introduit un biais qui leur est favorable à la place de mettre en évidence leurs difficultés.

Il est important de souligner que, dans le cadre de notre pratique professionnelle, c'était la première fois que nous mettions en place une séquence d'apprentissage-évaluation basée sur une analyse entre deux approches pédagogiques. Comme l'intervention et les collectes de données se font pendant le stage, cela laisse peu de place à la préparation sur le plan instrumental. Il faut se lancer dans l'action, alors que nos connaissances sont encore limitées sur le plan méthodologique. Cela dit, l'expérience vécue et documentée permet de dégager des pistes d'amélioration.

Pistes pédagogiques ou pistes d'amélioration de l'intervention. L'analyse de l'intervention doit être réalisée notamment à la lumière de nos observations ainsi que de la connaissance de nos élèves et du milieu scolaire auquel elles appartiennent. Ainsi, le bassin de participantes était restreint aux deux groupes du programme d'éducation internationale au Collège Saint-Maurice de Saint-Hyacinthe. Les résultats obtenus ne peuvent donc pas être généralisés. Cependant, ils permettent de dégager des pistes de développement de situations d'apprentissage-évaluation transposables dans des contextes similaires à celui où s'est déroulée l'intervention.

Pour ce qui est des conditions gagnantes et de celles à éviter lors de la mise en place d'une telle approche (AMS), nous dégageons maintenant les principales à la lumière de l'expérience vécue. Lors de l'introduction des nouveaux mots, le silence en classe est nécessaire afin que l'ensemble des élèves puisse bien comprendre les subtilités de la prononciation de certains mots. De plus, l'adulte responsable doit circuler en classe pour que chaque élève, peu importe son emplacement, puisse bénéficier de la même écoute que celles se trouvant à l'avant. En second lieu, avant même que les mots soient contextualisés à l'aide d'objets ou d'images, il faut s'assurer de donner des consignes

claires et précises pour que le tout se fasse dans le temps prévu. À cet effet et en connaissant les élèves au préalable, nous devons prévoir un temps pour permettre certaines interventions qui doivent toutefois être contrôlées. Par exemple, quelques élèves peuvent connaître certains des mots et vouloir donner une opinion sur le goût. De plus, dès le début de la séquence, il faut éviter de laisser trop de temps à l'échange d'histoires et de faits vécus de la part des élèves afin de respecter la séquence prévue. Bien que ces derniers puissent enchérir l'aspect affectif et concret des apprentissages, il est préférable de demander aux élèves de les mettre en contexte lors des activités communicatives qui auront lieu par la suite (petits groupes, discussion avec le grand groupe) puisqu'une des consignes est de faire des liens entre le nouveau vocabulaire et la vie de tous les jours.

En lien direct avec l'activité de dégustation, il est important de bien la planifier pour favoriser un bon fonctionnement. Premièrement, une vérification des dossiers santé des élèves doit être faite puisqu'il est possible que certains aient des allergies alimentaires les empêchant de participer à l'activité. Lorsque cela est fait et que le tout est conforme à la sécurité des élèves, l'enseignant se doit de donner des instructions précises quant au déroulement. Plus les consignes sont spécifiques, plus l'activité se déroulera selon le canevas établi et répondra aux objectifs fixés. Dans le cas de l'intervention au cœur de cet essai, le tout avait bien été planifié à l'exception d'un détail très important, le choix du moment. Suite à divers contretemps hors de notre contrôle, nous avons dû faire la dégustation un vendredi après-midi avec les deux groupes à deux périodes distinctes. Malgré une bonne explication des consignes, l'écoute était moins présente qu'à l'habitude ce qui a entraîné plus de questions de la part des élèves. Cela dit, la dégustation a été faite selon les attentes. Dans le but d'améliorer l'activité de dégustation, il faut privilégier un moment propice à l'écoute des élèves. Pour ce faire, nous suggérons de planifier un horaire en avant-midi, possiblement juste avant l'heure du dîner. De cette façon, les élèves auraient le temps de décanter à la période du repas et un enseignant n'aurait pas à négocier avec leur trop-plein d'énergie à la suite d'une activité à laquelle elles ne sont pas habituées, ce qui a souvent comme résultat une ambiance un peu plus

chaotique qu'à la normale. Toutefois, il est important de préciser que la séance de dégustation a été stimulante, tant pour les élèves que pour nous, puisqu'il a été possible de constater l'intérêt chez les apprenantes pour la tâche à réaliser et de valider la raison d'être de l'activité comme étant en lien direct avec les apprentissages et les objectifs ciblés.

L'objectif de l'intervention était de savoir si l'utilisation de modalités sensorielles avait un impact sur la rétention et la diversification du vocabulaire chez nos élèves du 1^{er} cycle du secondaire en espagnol langue tierce. Comme nous avons pu le constater, il y a une différence significative de 7 % entre les résultats obtenus entre le test de l'approche traditionnelle et celui suivant la mise en place d'une approche multisensorielle. Nous ne sommes pas étonnée de ces résultats puisque l'intérêt et la motivation des élèves lors des activités qui sollicitent plusieurs modalités sensorielles semblaient indiquer un intérêt envers les apprentissages que nous n'avions pas vu lors des activités réalisées dans l'approche traditionnelle. Toutefois, ce qui nous a le plus surpris a été la diversification dans l'utilisation du vocabulaire par les élèves lorsqu'elles ont eu à décrire le fruit goûté à l'aide de différents adjectifs qualificatifs. Par exemple, 65 % des élèves ont associé l'adjectif *exotique* à la mangue et le pourcentage est plus élevé encore (70 %) lorsqu'il s'agit d'associer le goût *amer* à la lime. Avant même de mettre en place l'approche multisensorielle, nous avions l'espoir d'être en mesure de constater son impact sur les apprentissages. Bien plus que de voir une différence entre les résultats aux deux tests, avec un pourcentage plus élevé à la suite de l'utilisation de divers sens, nous avons été agréablement surprises de la facilité des élèves à diversifier le vocabulaire afin de bien décrire le fruit à partir de la sensation voire même de l'émotion vécue lors de la dégustation. Pour nous, la diversification du vocabulaire représente une méthode de l'utilisation de l'approche multisensorielle dans l'apprentissage du vocabulaire en L3, que d'autres enseignants dans des contextes similaires au nôtre ou non pourraient réinvestir.

En somme, dans les limites exposées, on peut affirmer que l'expérimentation a permis de préciser encore plus le potentiel de l'approche multisensorielle en espagnol L3. De plus, l'intervention nous a permis d'approfondir nos connaissances et de développer encore plus nos compétences en enseignement en ce qui a trait, notamment, à la conception et au pilotage de situations d'apprentissage-évaluation tablant sur l'approche multisensorielle pour l'apprentissage de l'espagnol L3 au 1^{er} cycle du secondaire.

CHAPITRE V

SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSIONS

L'objectif de l'intervention mise en œuvre dans le cadre de la maîtrise en enseignement secondaire, profil enseignement de l'espagnol, était de savoir si l'approche multisensorielle favorisant la combinaison de diverses modalités sensorielles pouvait amener une meilleure rétention et une diversification du vocabulaire au service de l'apprentissage en espagnol langue tierce. Dans un premier temps, il est important de mentionner que l'intervention se devait de répondre à une problématique vécue dans un contexte particulier. Dans le contexte d'enseignement qui est le nôtre, ne voyant pas les élèves sur une base hebdomadaire, il était nécessaire de tirer avantage d'une approche pédagogique favorisant la rétention et la diversification du vocabulaire en langue tierce afin d'amener les élèves à utiliser ce vocabulaire dans divers contextes et de contribuer à développer leurs compétences dans le domaine des langues.

Ayant déjà un intérêt pour l'utilisation de modalités sensorielles dans notre enseignement, nous avons opté pour l'élaboration d'une séquence d'apprentissage-évaluation à laquelle se sont greffées des modalités sensorielles. L'objectif premier de la planification des tâches proposées était la rétention et l'emploi diversifié des nouveaux termes à apprendre. Après avoir vécu l'expérience multisensorielle et avoir constaté les premiers indices d'un effet de cette dernière sur nos élèves, nous sommes d'avis que la solution choisie a eu l'effet escompté tant pour la progression des élèves que pour notre développement professionnel.

Bien qu'il soit très difficile de proposer des activités plaisant à l'ensemble d'une classe, nous croyons que l'utilisation d'une approche différenciée comme l'AMS a su rejoindre une grande majorité des élèves. En ciblant plusieurs modalités sensorielles tout

au long des apprentissages dans l'approche multisensorielle, nous pensons que chacune des élèves a été en mesure de bénéficier d'une approche la rejoignant (visuelle, auditive, tactile, kinesthésique) sans oublier l'opportunité qu'elles ont eue de découvrir du vocabulaire nouveau par l'intermédiaire de la dégustation. Nous espérons que le fait de proposer des situations authentiques et signifiantes près du quotidien des élèves leur a permis de constater par elles-mêmes les transferts possibles des nouvelles connaissances acquises dans des contextes autres que ceux purement académiques comme le veut le modèle proposé par Kolb (1984). Pour mieux saisir les impacts de l'intervention multisensorielle, il aurait été utile de prévoir une séance d'objectivation post-expérience avec les élèves ou des entretiens en individuel. Cette recommandation est formulée pour des études ultérieures.

Quoique le modèle de Kolb soit premièrement appliqué à une séquence d'apprentissage-évaluation vécue par les élèves, il ne faut pas oublier que l'enseignant qui a conçu la séquence entend faire vivre aux élèves une activité authentique et signifiante favorisant la rétention et la diversification du vocabulaire. Tout au long de la séquence, il observe le déroulement et y apporte les modifications nécessaires au besoin. L'impact sur sa pratique professionnelle est d'autant plus important puisqu'il vit aussi les étapes avec les élèves et peut faire une auto-analyse de ce qui a été proposé concernant les attentes premières et voir le potentiel de l'approche utilisée.

Comme il a été mentionné auparavant, l'utilisation de modalités sensorielles n'était pas quelque chose de nouveau dans notre enseignement. Toutefois, la réalisation de cet essai nous a permis de faire une analyse concrète de ce que nous proposons aux élèves dans le but de mieux répondre tant à leurs besoins qu'aux exigences du programme ministériel dans le domaine des langues. En premier lieu, les lectures effectuées dans le cadre de cet essai nous ont donné l'occasion de mieux comprendre l'AMS et ses principes. En étant à l'affût de ses spécificités et de la terminologie à employer, il nous est maintenant plus facile de poser un regard critique sur ce que nous faisons vivre à nos

élèves et qui s'avérait auparavant être une forme de « bricolage » pédagogique. Ce n'est plus le cas. Nous sommes maintenant en mesure de mieux comprendre et expliquer l'approche multisensorielle et d'en anticiper les impacts sur la rétention et la diversification du vocabulaire en espagnol L3 au 1^{er} cycle secondaire.

De façon plus spécifique, une meilleure compréhension de l'utilisation des sens au service des apprentissages en espagnol L3 nous permet de mieux répondre à la troisième compétence du référentiel des compétences professionnelles à savoir qu'il faut toujours « concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (MEQ, 2001, p. 75). L'apprentissage du vocabulaire en L3, par le biais de la rétention et de la diversification du vocabulaire, est une exigence du programme d'espagnol L3 et il est primordial de la part de l'enseignant de mettre en pratique des situations authentiques susceptibles d'aller chercher l'intérêt des élèves. Le Programme de formation de l'école québécoise préconise une approche communicative en langues et l'utilisation de la multisensorialité est cohérente avec cette approche du fait qu'elle privilégie un contexte réel (authenticité), qu'elle mise sur l'interaction entre tous les acteurs présents et que l'élève est au centre des apprentissages (MELS, 2007). En plus de nous guider dans la conception de situations d'apprentissage-évaluation riches sur les plans psychopédagogique et didactique, l'AMS permet de piloter ces situations en prenant compte des préférences et des styles d'apprentissage des élèves concernés. Bien conçues et bien pilotées par les enseignants, ces situations respectent également la progression dans les contenus à faire apprendre, ainsi que le développement des compétences visées dans le programme de formation en langue. Nous souhaitons que la séquence mise à l'essai avec ses situations d'apprentissage-évaluation fondées sur l'AMS puisse servir de modèle aux enseignants de 1^{er} cycle secondaire qui voudraient exploiter cette approche dans leurs classes pour l'apprentissage en langue.

Finalement, il faut souligner que, même après avoir mis en place dans nos classes de 1^{er} cycle secondaire une approche multisensorielle dans le but de favoriser la rétention et la diversification du vocabulaire en espagnol langue tierce, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer avec certitude que l'approche choisie est la plus bénéfique pour l'apprentissage du vocabulaire en langue étrangère. De récentes recherches scientifiques, dont celles de l'Institut Max Planck (2015a, 2015b), vont dans ce sens. L'intervention vécue auprès de nos élèves ainsi que les résultats obtenus semblent concorder avec les conclusions de cette recherche puisque l'utilisation de plus d'une modalité sensorielle semble avoir eu un impact sur les résultats obtenus à la suite du second test. Toutefois, il faut considérer que les résultats d'une intervention réalisée avec soixante-neuf élèves dans un contexte scolaire en particulier (une seule école) ne peuvent être généralisés à d'autres classes dans d'autres régions du Québec. Cela dit, l'étude a permis de mettre en évidence le potentiel de l'AMS pour l'apprentissage du vocabulaire en espagnol L3 au 1^{er} cycle secondaire. Par ailleurs, sur le plan scientifique, des études additionnelles sont nécessaires pour établir avec précision les effets de l'AMS en langue, à commencer par des devis méthodologiques qui permettront de valider les outils de collecte de données. Par ailleurs, les outils développés dans le cadre de notre essai pourront servir de modèles à d'autres enseignants.

Nous tenons à conclure en ajoutant quelques mots sur les perspectives professionnelles en enseignement. En plus de mettre en pratique l'AMS de façon plus consciente dans notre enseignement, les nouvelles notions acquises nous permettront de mieux guider nos élèves dans l'apprentissage du vocabulaire en espagnol L3 en plus d'aider les parents en leur donnant des stratégies cohérentes avec l'AMS afin qu'ils puissent soutenir leurs filles dans l'apprentissage d'un nouveau lexique. Enfin, il ne fait aucun doute que les recherches effectuées sur cette approche (AMS) continueront de guider notre enseignement et d'inciter, nous l'espérons, d'autres enseignants à tenter l'expérience de l'utilisation de l'AMS et ce, peu importe la discipline enseignée.

RÉFÉRENCES

- Asher, J. J. (1966). The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. *The Modern Language Journal*, 50 (2), 79-84. Récupéré le 19 mars 2015 de la base de données ERIC. (ED028664)
- Association Internationale de Dyslexie. (2008). *L'enseignement multisensoriel*. Récupéré le 12 février 2014 de <http://www.idaontario.com/wpcontent/uploads/2015/02/FREnseigne-Multi.pdf>
- Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais (1) - Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris : Nathan.
- Bailly, N., & Cohen, M. (2009). *L'approche communicative*. Récupéré le 14 septembre 2014 de http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html
- Bisson, M. J., van Heuven, W. J. B., Conklin, K., & Tunney, R. J. (2014). The Role of Repeated Exposure to Multimodal Input in Incidental Acquisition of Foreign Language Vocabulary. *Language Learning*, 64 (4), 855-877. doi : 10.1111/lang.12085
- Brazeau, L. (1998). *Enfin...une méthode de lecture pour aider les personnes dyslexiques*. Récupéré le 14 août 2014 de http://www.dyslexiaassociation.ca/français/files/ems_f.pdf
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment : principles and classroom practices* (2e éd.). White Plaines, NY: Longman.
- Chevrier, J., Charbonneau, B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, vol.26, no 2, 287-324. doi : 10.7202/000124ar
- Defays, J. M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Liège : Mardaga.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1992). *Teaching secondary students through their individual learning styles*. Boston : Allyn & Bacon.
- Ellis, R. (1992). Comprehension and the acquisition of grammatical knowledge in a second language. Dans R. J. Courchène, R. J. (dir.), *Comprehension-based second language teaching*. Ottawa : University of Ottawa Press.

- FARE, (2004). *Vers l'école de la réussite...une démarche continue pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves*. Ottawa : CFORP. Récupéré le 15 mai 2015 de <http://mrichard.telug.ca/telugDownload.php?file=2015/01/PED313-2.pdf>
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983), *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. N.Y: Oxford University Press.
- Gazaille, M. (2014). DME6004. Notes du cours [Présentation PowerPoint]. Repéré dans *Pratiques d'évaluation des langues secondes et leurs fondements*.
- Gibson, E.J. & Pick, A. D. (2000). *An Ecological Approach to Perceptual Learning and Development*. New York: Oxford University Press. Récupéré le 14 mai 2014 de la base de données ERIC. (AN277658)
- Harvey, S. & Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117. Récupéré le 12 février 2016 de [http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(2\)/harvey\(28\)2.pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(2)/harvey(28)2.pdf)
- Hedge, T. (2010). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Institut Max Planck. (2015a). *Visual and motor cortices differentially support the translation of foreign language words*. Récupéré le 14 août 2014 du site de l'institut: <https://www.mpg.de/8934791/learning-senses-vocabulary>
- Institut Max Planck. (2015b). *Learning with all the senses. Movements and images facilitate vocabulary learning*. Récupéré le 26 avril 2014 du site de l'institut : <http://www.mpg.de/8934791/learning-senses-vocabulary>
- Jiménez Avilés, A.M. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 103-125. Récupéré le 18 février 2016 de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyep/article/view/9782/8991>
- Kiefer, M., Sim, E. J., Herrnberger, B., Grothe, J., & Hoenig, K. (2008). The Sound of Concepts: Four Markers for a Link between Auditory and Conceptual Brain Systems. *Journal of Neuroscience*, 28 (47): 12224-12230. Récupéré le 26 avril 2014, de <http://www.jneurosci.org/content/28/47/12224.full>
- Karshukova, L. (2004). *Trois théories d'enseignement des langues étrangères : méthode traditionnelle, approche communicative et approche « fonctionnelle-notionnelle »* (mémoire de maîtrise publié), McMaster University, Hamilton, Ontario. Récupéré le 13 septembre 2015 de <https://macsphere.mcmaster.ca/bitstream/11375/12066/1/fulltext.pdf>

- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Krashen, S. D., & Terrell, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. San Francisco, CA: Alemany Press.
- Landry, N. (2006). *Vers une classification du domaine perceptuel en éducation préscolaire; proposition d'un construit théorique* (thèse de doctorat non publiée), Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Legendre, R. (2000). *Le dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.
- Marsden, E. J., & Torgerson, C. J. (2012). Single group, pre- and post- research designs: Some methodological concerns. *Oxford Review of Education*, 38(5), 583-616. Récupéré le 25 juillet 2014 de la base de données ERIC. (EJ983095)
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Un programme de formation pour le XXI^e siècle*. Québec, Gouvernement du Québec. Repéré à http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/media/s/1-pfeq_chap1.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Domaine des langues. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/pdf/chapitre051v2.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Domaine des langues, espagnol langue tierce*. Québec, Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/Espagnol-vers-fancaise-3e-epreuve.pdf>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Cadre d'évaluation des apprentissages, espagnol langue tierce*. Québec, Gouvernement du Québec. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1999889>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Progression des apprentissages au secondaire, espagnol, langue tierce*. Québec, Gouvernement du Québec. Repéré à http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/pdf/progrApprSec_Espagnol_fr.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Québec, Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Precisions_flexibilite_pedagogique.pdf
- Molinsky, S.J., Bliss, B., & Charpentier Saitz, H. (2007). *Word by Word Picture Dictionary English/Spanish Edition*. Pearson Longman.
- Nolan, S. (22 novembre 2013). *Dr. Susan Nolan demonstrates multisensory instruction*. [Vidéo en ligne]. Repéré le 11 mai 2015 à : <https://www.youtube.com/watch?v=uGr-N7A4ZQI>
- Paoletti, R. (1999). *Éducation et motricité de l'enfant de 2 à 8 ans*. Montréal : Chenelière
- Perrenoud, P. (1983). *La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Éducation & Recherche*, 2, 198-212. Récupéré le 11 mai 2015 de : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1983/1983_01.html
- Raby, C. & Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : de la pratique à la théorie*. Anjou : CEC.
- Récit de l'enseignement privé (FEEP) (2007). *Tâche authentique*. Récupéré le 6 juillet 2014 du site de l'organisme : <http://recit.cadre.qc.ca/spip.php?article255>
- Shams, L., & Seitz, A.R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences* 12 (11), 411 – 417. Récupéré le 12 mai 2014 de <https://shamslab.psych.ucla.edu/wp-content/uploads/sites/57/2016/01/Tics2008-reprint.pdf>
- Sousa, David A. (2002). *Un cerveau pour apprendre. Comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace*. Montréal : Chenelière / McGraw-Hill.

- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Terrell, T.D. (1977). A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning. *Modern Language Journal* 61, 325-336. Récupéré le 11 mai 2014 de la base de données ERIC. (EJ172021)
- Tileston, D.W. (2000). *10 Best Teaching Practices*. Thousand Oaks, Ca : Corwin Press.
- Tomlinson, C. (2004). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Upper Saddle River, NJ : Pearson Education.
- Viau, R. (2000). La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions. *Revue Vie pédagogique*, 115, 5-8. Récupéré le 11 mai 2014 de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22601>
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. Cambridge : MIT Press.
- Woolfolk, A. (1988). *Psicología de la educación para profesores* (3ed). Madrid : Narcea.

APPENDICE A

DÉROULEMENT DES COURS DE L'APPROCHE TRADITIONNELLE (AT)

| <u>PÉRIODE 1</u> | | | |
|---|---|---|------------|
| Phases | Actions de l'enseignante | Actions des élèves | Temps |
| Mise en situation (activation des connaissances antérieures) | L'enseignante accueille les élèves en classe et prend les présences. | Les élèves sortent le matériel nécessaire au cours (cahier de notes) | 2 minutes |
| | L'enseignante fait le lien avec le dernier cours (utilisation du verbe <i>Gustar</i>). | Les élèves font des phrases avec <i>Gustar</i> . | 10 minutes |
| | L'enseignante mentionne l'objectif qui est d'apprendre de nouveaux mots (test au cours suivant) | Les élèves prennent note du test à venir. | 2 minutes |
| Phase de réalisation | L'enseignante écrit au tableau une liste de vingt-cinq mots (deux colonnes). | Les élèves écrivent dans le cahier les mots. En équipe de deux, elles cherchent les mots dans le dictionnaire. | 15 minutes |
| | L'enseignante circule et répond aux questions. L'enseignante vérifie et corrige les traductions. | Les élèves s'assurent d'avoir les bonnes traductions. | 7 minutes |
| | L'enseignante prononce chacun des mots et corrige la prononciation. | Les élèves répètent les mots (la classe complète et de façon individuelle). | 8 minutes |
| | L'enseignante propose une activité. | Les élèves, en équipe de deux, se posent les questions suivantes : ¿ Cómo se dice... en español?, ¿ Cómo se dice... en francés? | 7 minutes |
| Phase de réinvestissement | L'enseignante demande à quelques élèves de donner la traduction des mots appris. L'enseignante pose des questions (retour sur la matière). À quoi sert tout le vocabulaire appris? Que devez-vous faire pour le prochain cours? L'enseignante souhaite une bonne fin de journée. | Les élèves ciblées répondent et les autres écoutent. Les élèves participent en répondant aux questions à l'oral. | 5 minutes |

| PÉRIODE 2 | | | |
|---|--|---|--------------|
| Phases | Actions de l'enseignante | Actions des élèves | Temps |
| Mise en situation (activation des connaissances antérieures) | L'enseignante accueille les élèves en classe et prend les présences. | Les élèves répondent à la question de l'enseignante. | 2 minutes |
| | L'enseignante demande aux élèves de lui dire ce qu'elles devront faire pour la période. | Les élèves écrivent ce qu'elles doivent avoir pour le prochain cours dans l'agenda. | 4 minutes |
| | L'enseignante demande aux élèves de prendre en note le matériel obligatoire à avoir pour le prochain cours (dictionnaire illustré – <i>Word by Word</i> et le cahier de notes (<i>notas de curso</i>)). | Les élèves rangent le matériel à l'exception d'un crayon. | 4 minutes |
| Phase de réalisation | L'enseignante demande aux élèves de séparer les bureaux et de garder le silence. Elle distribue les copies du test et demande à chacune de bien écrire son nom, la date ainsi que le groupe. | Les élèves complètent les informations dans l'entête du test. | 4 minutes |
| | L'enseignante demande aux élèves de mettre le crayon de côté et d'écouter les consignes (aucun matériel permis). L'enseignante fait la lecture des trois consignes pour chacune des parties du test et s'assure de la compréhension de l'ensemble du groupe. | Les élèves écoutent les consignes de l'enseignante et posent les questions nécessaires à la compréhension de la tâche à réaliser. | 5 minutes |
| | L'enseignante circule, mais ne répond à aucune question. | Les élèves complètent le test. | 45 minutes |
| | L'enseignante récupère les copies. | Les élèves remettent les copies. | |
| Phase de réinvestissement | Il n'y aura pas de réinvestissement lors de cette période. L'enseignante souhaite une bonne fin de journée. | Les élèves rangent le matériel dans leur sac. | 5 minutes |

APPENDICE B

DÉROULEMENT DES COURS DE L'APPROCHE MULTISENSORIELLE (AMS)

| PÉRIODE 3 | | | |
|---|--|---|------------|
| Phases | Actions de l'enseignante | Actions des élèves | Temps |
| Mise en situation (activation des connaissances antérieures) | L'enseignante accueille les élèves en classe et prend les présences. L'enseignante demande aux élèves de répéter les mots appris il y a deux cours (activation des connaissances antérieures), mais l'enseignante fait une association entre les mots et les objets les représentant (images et toutous). L'enseignante mentionne l'objectif qui est d'apprendre des nouveaux mots (fruits et légumes), mais cette fois-ci à l'aide de stimuli. | Les élèves s'assurent d'avoir le matériel nécessaire au cours sur le bureau (note dans l'agenda au cours précédent). | 2 minutes |
| | | Les élèves répondent aux questions de l'enseignante (réactions à prévoir à la vue des différents objets). | 10 minutes |
| Phase de réalisation | L'enseignante écrit au tableau une liste de vingt-cinq mots (deux colonnes). Pour certains mots, elle fait le lien avec la langue maternelle (patata – patate) L'enseignante demande aux élèves (équipe de deux) de chercher la traduction des mots à l'aide du dictionnaire illustré (<i>Word by Word</i>). L'enseignante vérifie les traductions trouvées puisque le dictionnaire illustré (<i>Word by Word</i>) est en anglais/espagnol et ne donne pas la traduction française. L'enseignante montre aux élèves les objets représentant les fruits et légumes et demande d'essayer de donner l'équivalent en espagnol. | Les élèves prennent en note les mots dans le cahier de notes de cours (<i>notas de curso</i>). | 10 minutes |
| | | En équipe de deux, les élèves cherchent les mots dans le dictionnaire illustré (<i>Word by Word</i>). | 10 minutes |
| | | Les élèves s'assurent d'avoir la bonne traduction. | 5 minutes |
| | | Les élèves essaient de donner les réponses en faisant appel à la langue maternelle (certaines similitudes entre les termes). | 5 minutes |
| Phase de réinvestissement | L'enseignante demande aux élèves de donner leur appréciation des fruits et des légumes appris à l'oral avec l'emploi du verbe <i>Gustar</i> (activation de connaissances antérieures). L'enseignante souhaite une bonne fin de journée. | Les élèves manipulent les toutous et répondent aux questions de l'enseignante (¿ Te gusta ...?) en faisant des phrases complètes. | 10 minutes |
| | | Les élèves rangent le matériel | 2 minutes |

| PÉRIODE 4 | | | |
|---|--|--|--------------|
| Phases | Actions de l'enseignante | Actions des élèves | Temps |
| Mise en situation (activation des connaissances antérieures) | L'enseignante accueille les élèves en classe et prend les présences. | Les élèves s'assurent d'avoir sur le bureau le matériel nécessaire au cours, le cahier d'écriture (<i>trabajo escrito</i>). | 2 minutes |
| | L'enseignante fait une révision (activation) à l'aide d'objets (tous) utilisés au cours précédent (stimuli visuels et tactiles). L'enseignante mentionne l'objectif qui est d'activer la mémorisation des termes à l'aide d'autres stimuli (goûter et olfactif). | Les élèves répondent aux questions de l'enseignante (¿Qué es...?). | 10 minutes |
| Phase de réalisation | L'enseignante propose aux élèves une dégustation de fruits et de légumes qui auront été à l'étude lors de la mise en place de l'approche multisensorielle. | Les élèves circulent de table en table et mettent dans l'assiette un morceau de chacun des aliments. Par la suite, elles vont s'asseoir à leur place et dégustent. | 15 minutes |
| | L'enseignante mentionne qu'il est nécessaire de goûter à l'ensemble des aliments proposés. Les élèves auront une serviette de table afin de mettre de côté les aliments qu'elles n'auront pas aimés. L'enseignante distribue la fiche d'appréciation gustative et explique que, à la suite de la dégustation, elles devront choisir 10 aliments et faire des phrases (positives et négatives) en mentionnant la raison. | Les élèves devront compléter la fiche d'appréciation gustative à la fin de la période. Elles devront faire appel au dictionnaire pour trouver les adjectifs décrivant chacun des goûts. À terminer en devoir pour le prochain cours. | 15 minutes |
| Phase de réinvestissement | L'enseignante demande aux élèves de donner leur appréciation avec l'emploi du verbe <i>Gustar</i> (activation de connaissances antérieures) suite à l'expérience gustative vécue. L'enseignante annonce le test du prochain cours (test à l'écrit à l'aide de stimuli visuels – images) | Les élèves répondent aux questions. | 5 minutes |
| | L'enseignante souhaite une bonne fin de journée. | Les élèves prennent en note la date du test dans l'agenda. | 5 minutes |

| PÉRIODE 5 | | | |
|---|---|---|--------------|
| Phases | Actions de l'enseignante | Actions des élèves | Temps |
| Mise en situation (activation des connaissances antérieures) | L'enseignante accueille les élèves en classe et prend les présences. | Les élèves remettent le devoir du cours précédent. | 4 minutes |
| | L'enseignante demande aux élèves de lui dire ce qu'elles devront faire pour la période. | Les élèves répondent à la question de l'enseignante. Les élèves rangent le matériel à l'exception d'un crayon. | 5 minutes |
| Phase de réalisation | <p>L'enseignante demande aux élèves de séparer les bureaux et de garder le silence. Elle distribue les copies du test et demande à chacune de bien écrire son nom, la date ainsi que le groupe.</p> <p>L'enseignante demande aux élèves de mettre le crayon de côté et d'écouter les consignes (aucun matériel permis). L'enseignante fait la lecture des trois consignes pour chacune des parties du test et s'assure de la compréhension de l'ensemble du groupe.</p> <p>L'enseignante projette la liste des dessins présents dans le test (version en couleur pour les stimuli visuels).</p> <p>L'enseignante circule, mais ne répond à aucune question. L'enseignante récupère les tests.</p> | <p>Les élèves complètent les informations dans l'entête du test.</p> <p>Les élèves écoutent les consignes de l'enseignante et posent les questions nécessaires à la compréhension de la tâche à réaliser.</p> <p>Les élèves complètent le test.</p> <p>Les élèves remettent les copies.</p> | 45 minutes |
| Phase de réinvestissement | <p>Il n'y aura pas de réinvestissement lors de cette période.</p> <p>L'enseignante souhaite une bonne fin de journée.</p> | Les élèves rangent le matériel dans leur sac. | 6 minutes |

APPENDICE C

LISTE DES MOTS – APPROCHE TRADITIONNELLE (AT)

| Español | Francés |
|-------------------------|--------------|
| Aciano | Bleuet |
| Albaricoque | Abricot |
| Apio | Céleri |
| Arándano agrio | Canneberge |
| Berenjena | Aubergine |
| Brécol | Brocoli |
| Cebolla morada | Oignon rouge |
| Cereza | Cerise |
| Champiñon (hongo, seta) | Champignon |
| Ciruela | Prune |
| Col | Chou |
| Coliflor | Chou-Fleur |
| Espárrago | Asperge |
| Guisante | Pois |
| Lechuga | Laitue |
| Mandarina | Mandarine |
| Manzana | Pomme |
| Melocotón | Pêche |
| Nabo | Navet |
| Pera | Poire |
| Rábano | Radis |
| Remolacha | Betterave |
| Toronja | Pamplemousse |
| Uva | Raisin |
| Uvas pasas | Raisins secs |

APPENDICE D

QUESTIONNAIRE ÉCRIT – TEST TEMPS 1 PASSATION APRÈS L'APPROCHE TRADITIONNELLE (AT)

Collège Saint-Maurice

Nombre : _____

Grupo : _____

Fecha : _____

Las Frutas y los Legumbres

25

A) ¿Cómo se dice en español? 1 punto cada respuesta

/10

1. pomme

2. laitue

3. poire

4. céleri

5. prune

6. chou-fleur

7. pamplemousse

8. champignon

9. navet

10. bleuet

B) ¿Cómo se dice en francés? 1 punto cada respuesta

/10

1. melocotón

2. albaricoque

3. col

4. brécol

5. guisante

- | | |
|-------------------|-------|
| 6. mandarine | _____ |
| 7. uvas pasas | _____ |
| 8. rábano | _____ |
| 9. cebolla morada | _____ |
| 10. cerezas | _____ |

C) Haz la asociación (francés – español). Escribe la letra correspondiente al número sobre la _____. /5

- | | | |
|-------------------|---------------|---------|
| 1. uva | a) aubergine | 1. ____ |
| 2. espárrago | b) raisin | 2. ____ |
| 3. berenjena | c) betterave | 3. ____ |
| 4. arándano agrio | d) asperge | 4. ____ |
| 5. remolacha | e) canneberge | 5. ____ |
| | f) raisin | |

APPENDICE E
LISTE DES MOTS - APPROCHE MULTISENSORIELLE (AMS)

PRUEBA DE CONOCIMIENTOS
(AMS)

Parte A



Parte B



Parte C



APPENDICE F
QUESTIONNAIRE ÉCRIT – TEST TEMPS 2
PASSATION APRÈS L’APPROCHE MULTI SENSORIELLE (AMS)

Collège Saint-Maurice

Nombre : _____

Grupo : ____

Fecha : _____

Prueba de conocimientos 2 – (AMS)

Las Frutas y los Legumbres

25

A) ¿Cómo se dice en español? **Sírvete de los dibujos para ayudarte.**

1 punto cada respuesta

/10

1. kiwi

2. concombres

3. patate

4. papaye

5. poivron vert

6. avocat

7. tomate

8. fève rouge

9. datte

10. figue



B) ¿Cómo se dice en francés? **Sírvete de los dibujos para ayudarte.**

1 punto cada respuesta

/10



1. frijol negro

2. zanahoria

3. coco

4. sandía



5. calabaza

6. piña

7. naranja

8. haba



9. boniato

10. limón



C) Haz la asociación de la palabra con el dibujo correspondiente. Escribe la letra correspondiente al número sobre la línea.

/5

1. lima



b)



1. _____

2. melón

2. _____

3. maíz



3. _____

4. repollito



e)



4. _____

5. fresas

5. _____

APPENDICE G

FICHE D'APPRÉCIATION GUSTATIVE (AMS)

Ficha de apreciación gustativa Frutas y Legumbres

Instrucciones:

- 1) Elige diez (10) frutas y legumbres probados.
- 2) Escribe frases utilizando el verbo GUSTAR (frases positivas y negativas).
- 3) Menciona tu apreciación dando una razón por cada una.
- 4) Haz la concordancia necesaria (femenino / masculino /singular / plural) – artículo, nombre y verbo
- 5) Utiliza diez (10) adjetivos diferentes para describir tu apreciación
- 6) Pega esta ficha en tu cuaderno de Trabajo Escrito

Ejemplos: Me gustan los mangos porque son jugosos. (plural, masculino)
No me gusta la banana porque es pastosa. (singular, femenino)

Mi apreciación gustativa:

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____
- g) _____
- h) _____
- i) _____
- j) _____